DesEncuentros

De Encuentros

Reflexiones sobre la educación intercultural desde una experiencia en el Caribe colombiano

Leidy Laura Perneth Pareja
Jenny Paola Ortiz Fonseca
Andrea Garcia Becerra

De encuentros & desencuentros

Reflexiones sobre la educación intercultural desde una experiencia en el Caribe colombiano

Leidy Laura Perneth Pareja
Jenny Paola Ortiz Fonseca
Andrea Garcia Becerra

De encuentros y desencuentros
Reflexiones sobre la educación intercultural desde una experiencia en el Caribe colombiano

Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (Cinep/PPP)

Director General
Luis Guillermo Guerrero Guevara

Subdirector
Marco Fidel Vargas

Autoras
Leidy Laura Perneth Pareja
Jenny Paola Ortiz Fonseca
Andrea Garcia Becerra

Producción editorial

Coordinación editorial
María Alejandra Mouthon Garcés
Ana María Castillo Montaña

Corrección de estilo
Fabio Leonardo Rodríguez

Diseño y diagramación
Juanita Giraldo Polanco

Impresión
Imageprinting

Cinep/Programa por la Paz
Carrera 5 No. 33B-02
PBX: (57-1) 2456181
Bogotá, D.C., Colombia
www.cinep.org.co

Primera edición
ISBN: 978-958-644-237-4
Fecha: Febrero de 2019
Bogotá D.C., Colombia

La publicación de este documento es posible gracias al apoyo financiero del Gobierno Vasco y Alboan.

Tabla de contenido

Introducción

Este libro es producto de un proceso de investigación de carácter evaluativo que desarrollamos en el marco del proyecto "Educación intercultural por la defensa de los derechos de los grupos étnicos", que implementó el Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (Cinep/PPP), durante los años 2016 y 2017, en tres territorios: el sur de La Guajira, la Sierra Nevada de Santa Marta y Cartagena. Este proyecto tuvo como objetivo contribuir al reconocimiento de los derechos de grupos étnicos, considerando las diferencias que hombres y mujeres experimentan para acceder a estos dentro del modelo de desarrollo capitalista en Colombia que, de manera particular en estos nodos, se fundamenta en el extractivismo minero y en la explotación del turismo.

Para alcanzar este objetivo, el proyecto desarrolló tres procesos de formación que transcurrieron de manera paralela: un diplomado en educación intercultural dirigido a maestros y maestras de los tres nodos; el segundo, en formación política, mediante talleres dirigidos a líderes y lideresas de organizaciones sociales y, el tercero, en investigación local participativa, que se llevó a cabo con jóvenes mediante talleres de formación.

Para el desarrollo de estos procesos hicimos alianza con organizaciones locales con experticia en luchas étnico-territoriales y de género, las cuales tuvieron asiento en el Comité Técnico de Seguimiento a las actividades del proyecto. En el sur de La Guajira[1] nos aliamos con Fuerza de Mujeres Wayuu y con el Consejo Comunitario

1 Otras organizaciones aliadas en la región fueron: Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrúa Tayrona (OWYBT), Consejo Comunitario de negros ancestrales de Roche, Consejo Comunitario de Negros Ancestrales de

Ancestral de Tabaco, la primera organización aportó una asesora en el tema de género y el segundo y un asesor logístico. En Cartagena trabajamos de manera mancomunada con la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa, la cual aportó un asesor en el tema de territorio y un segundo asesor logístico.

Fue intención de este proyecto que los diferentes participantes produjeran contenidos educativos relativos a la situación de los grupos étnicos en la región para hacerlos circular en las escuelas y las comunidades locales. En ese sentido, maestros y maestras diseñaron, implementaron y sistematizaron proyectos integrados de aula que preguntaron por el lugar de la diferencia étnico-racial y de género en la escuela; esto con el acompañamiento de las asesoras pedagógicas de Cinep/PPP en cada territorio. A partir de estas sistematizaciones se produjeron tres guías metodologías tituladas *Caminos interculturales en la región Caribe* —I, II y II— que constituyen propuestas de educación a partir de los contextos, problemas y derechos de los grupos étnicos. En cada una de las guías producidas, las experiencias dan cuenta del problema abordado, la ruta metodológica seguida y las reflexiones pedagógicas de maestros y maestras.

Por su parte, el proceso de investigación local participativa, destinado a jóvenes, dio lugar a indagaciones sobre la situación de los grupos étnicos en la región Caribe; este proceso se desarrolló con el acompañamiento metodológico de Cinep/PPP y de las organizaciones aliadas en territorio. En este marco, se produjo el material titulado *De aquí no nos sacan. Recorridos de investigación local de jóvenes en el Caribe*, que recoge en cinco cartillas las investigaciones realizadas en los tres nodos. Al igual que las sistematizaciones, estas investigaciones aportan contenidos educativos para trabajar en el aula, al tiempo que ofrecen importantes aportes para continuar con la lucha territorial de los grupos étnicos en la región.

En este contexto emerge el presente libro. Como parte de este proceso, nosotras nos propusimos, inicialmente, adelantar una investigación de carácter evaluativo que avanzara en paralelo a la

---

Tabaco, Cabildo Indígena del Resguardo de Provincial y Cabildo Indígena de la comunidad de Tamaquito.

implementación del proyecto, que diera cuenta de las apropiaciones del enfoque intercultural con perspectiva de género por parte de los diferentes actores. Para esto, conformamos un equipo integrado por dos asesoras de Cinep/PPP y una docente de la Pontificia Universidad Javeriana.

Si bien el planteamiento inicial del proyecto hacía referencia a las apropiaciones del enfoque intercultural con perspectiva de género, en discusiones de equipo consideramos que también era importante preguntarnos por las tensiones del proceso vivido por quienes participaron del proyecto "Educación intercultural por la defensa de los derechos de los grupos étnicos": maestros y maestras, líderes y lideresas, jóvenes investigadores e investigadoras wiwa, wayuu, palenqueras, negros, afrodescendientes y mestizos que habitan el sur de La Guajira, la Sierra Nevada de Santa Marta y Cartagena.

Entendemos la tensión como una experiencia conflictiva, como un desacuerdo que no alcanza consenso y permanece irresuelto; algunas de estas tensiones ocurren en el marco de relaciones desiguales de poder. En este contexto, la tensión supone que los sujetos conviven en una permanente resistencia, controversia y oposición que, insistimos, siempre está vigente.

Indagar tanto por las apropiaciones como por las tensiones supuso preguntarnos cómo se sitúan y "usan" estos sujetos, en términos pedagógico-políticos, categorías como la identidad, la diferencia, la etnia, la raza, el género, la sexualidad y la clase social.

De acuerdo con los análisis emergentes en la investigación, nosotras sugerimos que apostarle a la educación intercultural con perspectiva de género, desde escenarios escolares y organizativos, supone abordar en términos conceptuales, políticos y metodológicos los siguientes asuntos:

1. La relación de tensión que los sujetos establecen con las políticas públicas que atienden la diferencia y a las cuales acuden —o "deben" acudir— como sujetos de derechos en el marco del Estado multicultural, y cómo interpelan en el escenario educativo —políticas y prácticas pedagógicas— las preguntas por las identidades, por las diferencias y por la etnicidad.

2. Las jerarquías de la diferencia —y las luchas que estas representan— entre los sujetos que ocupan lugares de subalternidad desde lo étnico, el género, la sexualidad, la clase social y los contextos urbanos–rurales que habitan.
3. La reflexividad sobre las metodologías empleadas durante el proceso de formación, investigación y sensibilización.

En ese sentido, nosotras planteamos la educación intercultural como un campo de tensión–apropiación que abarca, entre otros, los núcleos mencionados, que abordaremos en este libro a partir de nuestra experiencia en este proyecto.

Algunos aspectos metodológicos. Entre actores-activistas y observadoras-acompañantes

Este libro da cuenta de un proceso en el que siempre tuvimos nuestros lentes como investigadoras, mientras implementábamos las acciones de formación, acompañamiento e incidencia política desde nuestro lugar como asesoras pedagógicas. La ejecución misma del proyecto constituyó un escenario de encuentro etnográfico en el que no solo nosotras identificábamos y analizábamos las apropiaciones y tensiones frente a los enfoques trabajados, sino que los actores participantes también realizaban este ejercicio reflexivo. Entonces, estamos hablando de una relación etnográfica en la que se desarrolla una doble reflexividad: la del actor-activista y la de las observadoras-acompañantes (Dietz y Mateos, 2011).

Nosotras realizamos un acompañamiento etnográfico —ocupando el lugar de observadoras acompañantes— durante el diseño, la implementación y la sistematización de proyectos integrados de aula con maestros y maestras; en el diseño de proyectos de investigación local participativa con jóvenes, así como en las actividades de recolección y análisis de información; en algunas acciones de incidencia política con organizaciones sociales, sobre todo del sur de La Guajira. De igual forma, tanto el diplomado en educación intercultural como los talleres de formación política e investigación local participativa constituyeron escenarios etnográficos de recolección

de información. En todas estas actividades emergían y se reflexionaban apropiaciones y tensiones frente al enfoque intercultural y la perspectiva de género. De manera más específica, en estas actividades y encuentros era posible identificar y reflexionar cómo se situaban los sujetos frente a las categorías etnia, raza, género, sexualidad, clase social, así como los "usos" que les daban.

En este contexto, además de nuestras notas de campo, usamos como material de análisis todos los documentos generados en la implementación del proyecto que se produjeron a partir de esa relación etnográfica entre actor-activista y observadoras acompañantes:

1. Caracterizaciones de maestros y maestras que fueron realizadas al inicio del proyecto para aproximarnos a sus prácticas pedagógicas. En estas caracterizaciones se abordaron los siguientes asuntos: contenidos desarrollados y priorizados, metodologías implementadas, recursos utilizados y diferencias identificadas entre los y las estudiantes a partir de las cuales los docentes adaptan su labor pedagógica; perfil de los y las estudiantes y sus contextos en términos familiares, comunitarios y étnicos; problemas que enfrenta la institución educativa en referencia a las familias, estudiantes, docentes, comunidad; relación familia, escuela y comunidad.
2. Línea de base sobre el género en las organizaciones sociales aliadas en los tres nodos.
3. Relatorías de las sesiones del diplomado y los talleres.
4. Diseño de proyectos integrados de aula.
5. Guías pedagógicas producidas a partir de las sistematizaciones de maestros y maestras.
6. Cartillas producidas a partir de las investigaciones locales participativas realizadas por jóvenes.

En el mes de junio de 2017, decidimos hacer entrevistas semiestructuradas y realizar grupos focales en cada nodo para profundizar nuestros análisis. En total, se hicieron 27 entrevistas a maestros, maestras, líderes y lideresas de organizaciones sociales, jóvenes investigadoras e investigadores, y se realizaron 2 grupos

focales, uno en el sur de La Guajira y otro en Cartagena, con participación solo de maestros y maestras. Realizamos entrevistas conforme a los siguientes criterios que, consideramos, contribuirían a agudizar nuestro análisis:

1. Docentes con muchos años de experiencia pedagógica en el territorio, para recuperar hitos en la historia de la educación en el respectivo nodo.
2. Docentes, jóvenes, líderes y lideresas que se autorreconocen étnico-racialmente y han construido su práctica pedagógica y/o política desde ese lugar.
3. Aquellos actores que, según nos habían relatado durante los acompañamientos, habían experimentado la discriminación y el racismo.
4. Actores que desde el inicio del proyecto mostraron resistencia a preguntarse por las diferencias étnico-raciales, de género y sexualidad en su práctica pedagógica y/o política, o se planteaban estas preguntas a partir del estereotipo.

También realizamos una serie de seminarios de investigación con el equipo, durante los cuales discutimos los conceptos y las categorías del proyecto y definimos los aspectos metodológicos. Estos seminarios fueron muy útiles para discutir nuestras interpretaciones del proceso vivido y la información recolectada, en clave de apropiaciones y tensiones. En uno de estos encuentros, la docente-investigadora de la Universidad Javeriana realizó una entrevista grupal a las asesoras, puesto que se había identificado que en nuestras memorias reposaba información y reflexiones importantes que no habíamos registrado por escrito; por lo tanto, necesitábamos preguntas detonantes para que emergieran. En este mismo espacio, como asesoras nos planteábamos preguntas provocadoras para comprender lo ocurrido en aquellos nodos distintos a los que estábamos adscritas: Luisa Fernanda Rodríguez Gaitán trabajó en sur de La Guajira y en la Sierra Nevada, y Leidy Laura Perneth Pareja en Cartagena, mientras que Jenny Paola Ortiz Fonseca había transitado por todos los nodos, pero durante 2016 realizó un trabajo

muy intenso en Cartagena, lo que le permitió conocer bastante bien las dinámicas de este nodo.

Nuestro ejercicio reflexivo estuvo referido a los actores que participaron del proyecto, en sus apropiaciones y tensiones, e igualmente a nosotras mismas, quienes nos convertimos en objeto de nuestra propia reflexión, no solo en clave metodológica, sino también sobre nuestras propias tensiones con la política pública, nuestras propias jerarquías de las diferencias, cómo nos situábamos y "usábamos" el género, la raza, la etnicidad, la clase social. En nuestros encuentros siempre tuvo lugar el conflicto y el disenso, que también aprovechamos analíticamente.

Por último, consideramos importante anotar que la forma como nombramos a los diferentes actores al citar sus relatos responde a cómo ellos y ellas se nombran étnico-racial y genéricamente: wiwa, wayuu, negro-negra, afrodescendiente, palenquero-palenquera. En aquellos casos en que el actor no se enunciaba desde estos lugares o transitaba entre varias enunciaciones, solo anotamos su categoría como maestro, maestra, líder, lideresa, joven investigador o investigadora, y el nodo al cual pertenecen. Por asuntos éticos y de acuerdo con las normas de protección de datos, hemos decidido cambiar los nombres de las personas entrevistadas manteniendo como referente las fechas y los lugares donde se tomaron los registros.

La ruta que sigue este libro

Este libro se compone de tres capítulos. En el primero, se problematizan tanto el enfoque intercultural como de género, desde diversos autores y autoras que reivindican que ambos son lugares epistemológicos y políticos. Estos enfoques permiten analizar y cuestionar las identidades y las desigualdades —sociales, económicas, políticas y culturales— que enfrentan los sujetos que ocupan posiciones de subalternidad en clave étnico-racial, de género, clase social y sexualidad.

En el primer capítulo, también, se presentan las tensiones que sostienen maestros, maestras, líderes y lideresas con las políticas públicas diseñadas por el Estado multicultural para atender las diferencias étnicas y de género. Analizamos en qué medida estas políticas

reproducen las desigualdades, fragmentan la experiencia de los sujetos y los ponen en pugna conforme a las identidades que —estratégicamente— asumen para demandar derechos ante ese Estado.

El segundo, aborda la tensión que se produce cuando las diferencias (étnico-raciales, de género, sexualidad, clase social) son jerarquizadas, asumiendo que unas son más legítimas que otras y que, por lo tanto, suponen luchas más urgentes y prioritarias. Este capítulo muestra cómo se crean subalternidades entre los sujetos que ocupan posiciones subalternas. En ese sentido, este acápite se pregunta ¿cómo opera la diferencia de la diferencia, la subalternidad de la subalternidad?

En respuesta a esta pregunta, se argumenta que las diferencias étnico-raciales son las que mayor legitimidad encuentran entre los distintos sujetos y es el lugar desde el que estos más se enuncian. En contraste, las diferencias que generan mayor tensión son aquellas que cuestionan la matriz heteropatriarcal; en este lugar se encuentran las mujeres que cuestionan estructuras de poder patriarcal en relación con la violencia contra las mujeres, el cuidado y la participación política. En este lugar, también, se encuentran aquellos sujetos con identidades de género y sexualidades que se distancian de la heterosexualidad obligatoria.

El tercer capítulo responde a un ejercicio reflexivo del equipo frente a algunas de las metodologías empleadas en el proyecto. En ese sentido, las asesoras-investigadoras pensamos en voz alta sobre nuestros aciertos, desaciertos y las preguntas que aún permanecen irresueltas frente a la formación en educación intercultural, exigibilidad de derechos de los grupos étnicos e investigación local participativa; acompañamiento a maestros y maestras en el diseño, implementación y sistematización de proyectos integrados de aula, y los seminarios regionales que realizamos en cada nodo, con participación de los diferentes actores.

Este libro constituye un esfuerzo para seguir pensando la educación intercultural con perspectiva de género como un campo problemático que implica profundos conflictos y tensiones, que involucran dimensiones tanto subjetivas como estructurales. Para nuestro equipo, analizar apropiaciones y tensiones frente a este

enfoque ha resultado importante para pensar cómo las trabajamos y cómo las trabajaremos conceptual y metodológicamente en escenarios educativos y organizativos, sobre todo si consideramos la educación intercultural como un horizonte político. En ese sentido, proponemos una lectura más en clave de desafíos que en términos de logros y productos definitivos.

I

Educación intercultural y enfoque de género en el Caribe colombiano: ¿De qué estamos hablando?

El proceso de diseño e implementación del proyecto "Educación intercultural por la defensa de los derechos de los grupos étnicos" se centró en el desarrollo de dos enfoques transversales que orientaron el proceso formativo de acompañamiento, sistematización y difusión: el *enfoque de educación intercultural* y el *enfoque de género*. Así, se analizaron las tensiones que se producen y reproducen en los espacios escolares, organizativos y comunitarios frente a los derechos de los grupos étnicos, el impacto diferencial del modelo de desarrollo capitalista y las condiciones de desigualdad que viven hombres y mujeres de los grupos étnicos en los tres nodos. Pero ¿de qué hablamos cuando nos referimos a estos enfoques? ¿Acaso son enfoques que están construidos para interpelar a los sujetos con diferencias étnico-raciales y de género? ¿Cómo nos interpelan en nuestra propia subjetividad? ¿Cómo nos interpelan en nuestras prácticas cotidianas?

Estas preguntas hicieron parte de estos años de tejido con docentes, jóvenes, líderes y lideresas, organizaciones locales que durante el proceso de formación se cuestionaron, se movilizaron, se confrontaron frente a las diversas maneras en que se aprende, se enseña y se reproduce en la escuela. También estos cuestionamientos permearon nuestro ejercicio como asesoras pedagógicas y estos interrogantes son parte de las preocupaciones del presente capítulo.

Para efectos analíticos, nos centraremos en este capítulo en las tensiones que existen entre las políticas públicas y las prácticas

cotidianas de los sujetos con quienes trabajamos. Para dar cuenta de esto, organizamos el capítulo en cuatro apartados: a) una breve aproximación acerca de por qué consideramos importante hablar del enfoque de educación intercultural y de género, b) las tensiones entre el multiculturalismo y la interculturalidad que emergen durante la pregunta por las identidades y las diferencias en los contextos acompañados, c) las políticas educativas que atienden las diferencias étnicas y las violencias epistémicas del Estado multiculturalista y d) las políticas del género en el Caribe colombiano.

¿Por qué hablar de enfoque de educación intercultural y de género?

Durante el proceso de formación, acompañamiento y sistematización, abordamos intencionadamente el enfoque de educación intercultural y de género, como perspectivas académicas y políticas importantes en las luchas por la defensa territorial en Cartagena, sur de La Guajira y la Sierra Nevada.

Empezaremos por señalar que la *educación intercultural* surge como una demanda de los movimientos sociales contemporáneos que reivindican el reconocimiento étnico-político, la autonomía, la reafirmación identitaria y la alteridad histórica, como puntos de partida para romper con las relaciones de poder establecidas en el sistema racializado, clasista y excluyente. En este sentido, el debate por la educación intercultural se encuentra articulado al problema de la desigualdad social, la garantía de los derechos de los pueblos y la autodeterminación en sus formas organizativas; es una invitación al diálogo interétnico como campo de posibilidad para romper con los determinismos históricos, lo que implicaría la igualdad en la diferencia.

La interculturalidad no está referida únicamente a los grupos étnicos, aunque en el desarrollo del proyecto estuvo centrada en sus derechos. Plantea, al menos, tres escenarios de discusión articulados que comprenden: a) la construcción de identidades–diferencias como puntos de relación entre el devenir del "yo soy" y "el otro"; b) la autonomía y la autodeterminación como partes del sistema jurídico-político en la garantía de los derechos de los grupos

étnicos; y, c) la relación entre enunciación y representación como mecanismos centrales en la construcción de conocimiento colectivo, prácticas sociales, tradiciones y sentidos culturales.

Las identidades son construcciones socio-históricas que se dan en un marco de aprendizaje de prácticas culturales, de forma dinámica e inacabada, por la permanente transformación colectiva en la modelación de las subjetividades sociales. Así, la identidad no es esencialista (inherente al sujeto con pretensiones de inmutabilidad), sino que es dinámica, estratégica y posicional, pues despliega diversas dimensiones en la conformación del ser humano.

Para Stuart Hall, las identidades son:

> [...] cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. (Stuart y Gay, 2003, p. 17)

Hablar de identidad, diferencia e interculturalidad nos invita a la ruptura de paradigmas entre la visión de las prácticas folcloristas y esencialistas como marcadores identitarios sobre los grupos étnicos, hacia una visión crítica de las relaciones dinámicas que forman y transforman las identidades. En ese sentido, se considera que:

> [...] la propuesta intercultural no se agota con la tolerancia ante las culturas diferentes, ni con la necesidad de integración social, ni con el diálogo intercultural, porque no se trata de dialogar entre diferentes, sino de entender a través de tradiciones que no comparten patrones comunes de conocimiento e inteligibilidad. (Borrero, Coronado, García, Múnera, y Torres, 2010, p. 164)

La interculturalidad trasciende del mero deseo de integración de las identidades de los grupos étnicos a la vida cotidiana de la sociedad civil hacia el restablecimiento de acciones, prácticas, sentidos

y marcos normativos que sean garantes de los derechos de los grupos étnicos. Esta perspectiva sobre la interculturalidad se constituye en marco central, en la demanda por la autonomía de los pueblos que es "(...) la exigencia de garantizar la afirmación y pervivencia de la identidad por medio de dispositivos jurídicos de protección" (Borrero y otros., 2010, p. 165).

En este sentido, la segunda dimensión en la que movilizamos la reflexión sobre la educación intercultural estuvo vinculada a la demanda por la autonomía de los grupos étnicos, entendiendo que es un régimen político-jurídico con participación colectiva de los grupos étnicos que habitan el territorio nacional; es una acción transformadora de los sujetos y las sociedades que propenden por la unidad en la diversidad. Implica la constitución de gobiernos democráticos que eliminen las condiciones de discriminación, exclusión, racismo y sujeción de los grupos étnicos, en aras de lograr el pleno desarrollo de la vida socio-cultural de cada pueblo.

Al respecto, Díaz-Polanco señala que:

> […] el régimen de autonomía se manifiesta destinado a crear las condiciones particulares (en especial el autogobierno) que hacen posible la realización plena de los derechos (lingüísticos, económicos, sociales, etc.) de las etnias, y anular las relaciones de opresión y discriminación, resanando o solventando los rezagos acumulados en disfrute de prerrogativas socioculturales. (Díaz, 2006, p. 147)

La construcción de autonomía implica, además, un gran desafío interno para los grupos étnicos en la medida en que las políticas públicas o la reivindicación de los derechos frente al Estado no garantizan su realización efectiva. Las organizaciones de grupos étnicos en la Sierra Nevada, La Guajira y Cartagena asumen que esto solo es posible a través de su capacidad de enfrentar entre todos los impactos que ha generado el modelo de desarrollo capitalista en sus territorios.

Es solo por esta vía de construcción de sujetos étnicos que los pueblos pueden decidir su lugar en el proceso de transformación de las realidades, pues ya no se trata de un sujeto que es nombrado por los "otros", sino que se auto-reconoce y autonombra desde su

propia etnicidad, es decir, desde su propia alteridad histórica. En consecuencia, las implicaciones que ha tenido para los pueblos el hecho de asumirse como sujeto étnico que rompe con las formas coloniales con las que han sido nombrados, ha constituido una piedra angular para lograr un reconocimiento y posicionamiento jurídico-político en la esfera nacional.

Al respecto, Hugo Zemelman (2010) plantea que existe una relación intrínseca entre autonomía y episteme que supone un posicionamiento racional y deliberado del sujeto que problematiza las determinaciones que lo constituyen en el desarrollo de la construcción de las propias subjetividades. Esto significa romper con la idea de que el sujeto es solamente el conjunto de sus roles asignados; implica reconocerse a sí mismo a partir de sus propias realidades y desde ellas comprender que no estamos completamente determinados por el sistema, sino que nuestras subjetividades nos impulsan a la transformación de las realidades sociales.

De esta manera, los hilos finos que se van tejiendo en el paradigma intercultural nos sitúan en la relación entre lenguaje y cultura, dado que "al intentar comprender las fuerzas de sus palabras y significados, intentamos comprender también aquello que nos está diciendo la cultura que vivimos y reproducimos" (Borrero et al., 2010, p. 169). En efecto, nombrar o dejar de hacerlo es un acto de poder que expresa relaciones de subordinación en las representaciones y los sentidos que vamos construyendo sobre las culturas.

En nuestro lenguaje, la marca colonial ha prevalecido como un lugar predominante en las formas de enunciación y representación de las alteridades históricas de los grupos étnicos como los "otros", como prácticas de sujeción racializadas, es decir, las representaciones y los sentidos de la cultura están matizadas por la etnofagia de las identidades étnicas, en aras de mantener el supuesto moderno de sociedades homogéneas.

Estas primeras ideas sobre lo que va emergiendo como enfoque de educación intercultural se relaciona íntimamente con la categoría de género, porque cuando preguntamos por el *inter,* este está atravesado por las condiciones étnicas, raciales, de clase y de género. En efecto, estas múltiples maneras en que son nombrados y reconocidos

los sujetos expresan, a su vez, un complejo sistema de opresión que se da por las distintas condiciones que tienen los sujetos.

Entonces, entendemos que la categoría de género (Millet, 1969; Scott, 1990; Viveros, 2004) se ha usado de múltiples maneras, en diversos espacios y campos sociales: en la academia, en las reivindicaciones sociales, en las instituciones del Estado, en las agencias de cooperación internacional, en las políticas públicas, en la planeación del desarrollo. Acá analizaremos, con perspectiva de género, algunos textos de reconocimiento de derechos étnicos y de mujeres, y sus relaciones con las prácticas organizativas locales de defensa territorial de la región Caribe.

Así, abordaremos la pregunta: ¿Qué hacemos con el género en los textos del derecho y en las organizaciones sociales?, en el marco de nuestro proyecto "Educación intercultural por la defensa de los grupos étnicos". Nos centraremos en las tensiones que, desde esta perspectiva, emergen entre actores étnicos y actores de género; entre políticas multiculturales que preservan la cultura y distinguen las culturas, y políticas de género e interculturalidad que cuestionan las jerarquías culturales y enfatizan en las relaciones interétnicas de unos colectivos y cuerpos que también son sujetos de género y sexualidad.

En este análisis articularemos el género con perspectivas interculturales construidas en contextos étnicos y educativos, perspectivas para las cuales la diferencia cultural, las relaciones interétnicas y los sistemas educativos propios son centrales, y desde donde se empiezan a establecer puentes epistemológicos y políticos con el género y la sexualidad. Construiremos, entonces, una perspectiva interseccional, articulando el género y la etnia, sin jerarquizar ninguna manifestación de la diferencia cultural o sexual, y dándole importancia tanto a las identidades y subjetividades de género como a las étnicas. Acá, nuestra perspectiva interseccional de género se sustenta en los aportes conceptuales del feminismo negro de distintas regiones de América (Crenshaw, 1994; Davis, 1981; Viveros, 2004; Lozano, 2014; Curiel, 2014), los cuales han configurado importantes referentes epistemológicos para pensar el género siempre articulado con la raza, la clase, la etnia, la sexualidad y la región.

También, proponemos un abordaje práctico o performativo del género (Butler, 2007), a través del cual, más que postular definiciones académicas o jurídicas —cerradas— del género, nos interesa analizar sus efectos prácticos, es decir, analizar las acciones que los sujetos colectivos desarrollan empleando la categoría, el enfoque o la perspectiva de género, en sus contextos organizativos y de reivindicación social y territorial. Además, deseamos analizar la presencia de la categoría de género en los textos del derecho y la planeación del desarrollo, identificando las prácticas textuales del género y sus efectos prácticos en las acciones de las organizaciones sociales.

Junto al género siempre estará la pregunta por la interculturalidad, por las relaciones interétnicas y por las articulaciones entre política étnica y política de género, de modo que comprendemos las diferencias y las identidades culturales como complejas construcciones étnicas, raciales, sexuales y de género, que producen identificación y organización social, y también jerarquización de las diferencias y tensiones.

Educación intercultural: enunciaciones para abordar la diferencia étnica, racial y de género

¿Qué es eso de interculturalidad? ¿Es reconocer a las etnias presentes en mi comunidad? ¿Por qué es importante hablar de interculturalidad y género? Estas preguntas fueron recurrentes durante el proceso de formación con docentes, jóvenes, líderes y lideresas de los tres nodos. Aunque de nuestra parte era claro que nos interesaba plantear la pregunta sobre la situación de los derechos de los grupos étnicos y propiciar escenarios de reflexión sobre la situación de desigualdad social, el impacto diferencial del modelo de desarrollo y la construcción de identidades–diferencias de los sujetos étnicos ha sido un proceso de largo aliento.

En el proceso de formación docente se optó por iniciar con la reflexión sobre la multiculturalidad y la interculturalidad como escenarios de apertura para comprender las complejas relaciones sociales y culturales en las sociedades contemporáneas. Ambos conceptos corresponden a enfoques diferentes en las formas en que interpelamos el

problema de la cultura, las relaciones de poder, y el lugar que ocupan los sujetos y las colectividades en la transformación de sus realidades.

Las diferencias étnicas, raciales y de género: ¿Multiculturalismo o interculturalidad?

La primera tensión se sitúa en que el reconocimiento de las diferencias étnicas casi siempre se enuncia desde una perspectiva multicultural porque la política pública se ha centrado en el reconocimiento de la diversidad, pero no cuestiona las condiciones de desigualdad e injusticias que viven cotidianamente los grupos étnicos (Dietz, 2012).

En ese sentido, y en primer lugar, afirmamos que la multiculturalidad reconoce la diversidad cultural sin cuestionar las relaciones de poder que se establecen en las sociedades. Generalmente, hace alusión al diálogo y el respeto entre culturas sin que se transformen las formas de sujeción de una cultura con pretensión de "universal" sobre otra "particular". Zizek y Jameson plantean que "el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un 'racismo con distancia': 'respeta' la identidad del otro, concibiendo a éste como una comunidad 'auténtica' cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada" (Zizek y Jameson, 1998, p. 172).

En el mundo escolar las posturas multiculturalistas son las que prevalecen en la práctica docente, en el currículo y en los pocos espacios de reconocimiento de la diferencia. Esto ocurre porque en la escuela se reproduce el conocimiento hegemónico con pretensiones de universalidad, es decir, en la escuela se aprende que se debe "tolerar" al diferente siempre y cuando no altere el orden establecido.

Las enunciaciones que hacen los y las docentes al respecto están situadas desde estos lugares multiculturales, que reconocen la diversidad cultural y reproducen miradas estereotipadas sobre los grupos étnicos, como si fueran sujetos que se encuentran en un pasado remoto o como si fueran la representación de la tolerancia:

> [...] la interculturalidad para mí es toda la clase de raza, sexo, de lenguas, costumbres o sea todas esas cosas que vienen en la

> cultura. (Berta, maestra de Cartagena, comunicación personal, 14 de agosto de 2017)

> [...] la interculturalidad está asociada al respeto, pero no como una apuesta política ni pedagógica. (Juna, maestra afrodescendiente, Cartagena, comunicación personal, 26 de agosto de 2017)

> [...] aprender sobre lo indígena es como volver al pasado. (Roberto, maestro palenquero, comunicación personal, 15 de agosto de 2017)

> Las fechas emblemáticas se convierten en el pretexto para abordar la diferencia étnica y cultural en el escenario escolar. (Carmenza, joven investigadora de Cartagena, comunicación personal, 14 de julio de 2017)

Estas miradas sobre el *otro* reproducen estereotipos que hacen parte de la manera en que hemos aprendido y comprendido las identidades y diferencias de los grupos étnicos. Recordemos, por ejemplo, que en el primer viaje a La Guajira muchos maestros y maestras se imaginaban el territorio del pueblo wayuu habitado por personas con arco, flecha, con cuerpos semidesnudos, no hablantes del castellano y en rancherías alejadas de la "civilización". Al encontrase indígenas wiwa, wayuu, afrodescendientes del sur de La Guajira, afrodescendientes cartageneros, palenqueras y mestizos, estas concepciones sobre la diferencia empiezan a cambiar poco a poco. Es decir, empieza a tener sentido la pregunta por la interculturalidad, por la construcción de las identidades de los grupos étnicos y tuvo entonces mayor impacto en las prácticas pedagógicas de docentes.

Al momento de desarrollar los proyectos integrados de aula (en adelante PIA), los maestros y las maestras comenzaron a cuestionarse sobre otros aspectos de la interculturalidad y a desestructurar los conocimientos hegemónicos y dominantes que se mantienen en el currículo como el uso de la literatura étnica, la visibilización de las historias que han sido silenciadas en el mundo escolar y la problematización de los contenidos curriculares.

Para ilustrar lo señalado, veremos a continuación tres reflexiones realizadas por docentes sobre cómo entienden la interculturalidad después de la confrontación con sus propios imaginarios:

> [...] la interculturalidad para mí es como todo; digamos grupos étnicos que de pronto la sociedad ha olvidado e invisibilizado. ¿En qué sentido? Yo hice el proyecto *Venga y le cuento un cuento*, los niños no leen literatura afrodescendiente, ni tampoco literatura que han hecho los wayuu o los indígenas; los niños solo tienen los referentes europeos. Por ejemplo, en la Institución Educativa Juan José Nieto todos los libros de lengua palenquera están guardados, solo una profesora el día de la lengua sacó un libro que era wayuu, pero lo dejó a la mitad porque no lo supo interpretar. Para mí viene siendo eso, es la posibilidad de reconocer los aportes de los grupos étnicos que han sido discriminados en las diferentes escuelas públicas y privadas que brindan servicios educativos, no la tienen en cuenta ni en el día del idioma. (Roberto, maestro palenquero, comunicación personal, 15 de agosto de 2017)
>
> Yo pienso que la interculturalidad se daría ahí, que de pronto, que teniendo el conocimiento de las plantas y de pronto si la comunidad tiene el conocimiento de las plantas y si hay que utilizar la medicina de occidente, yo pienso que no es rechazar, sino valorar los dos, las dos medicinas, porque, y pienso que a veces no es decir que los de occidente no, porque hoy en día, ¿por qué lo digo?, porque hay enfermedades que son de droga de occidente, por ejemplo está la TBC [...] La tuberculosis, otras enfermedades infecciosas que las plantas de acá no las curan, hay que contar con la medicina de occidente. Entonces cuando yo le explicaba eso a los padres de familia, entonces no, toca que valorar también, no podemos rechazar y conocer bien el conocimiento de las plantas medicinales de ambas culturas. (Luis, docente wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)
>
> La interculturalidad para nosotros los indígenas es la interrelación y la relación que debe tener uno como pueblo de su cultura con otras culturas, que también son importantes. Porque, por ejemplo, muchos pueblos en su interculturalidad ellos han hecho sus planes

> de vida, y los planes de vida no los han hecho de prontamente igual al modelo que han hecho el hombre blanco, y en esa interculturalidad ellos de lo que hablan es de su forma de conocimiento que tienen en sus territorios. Entonces la interculturalidad es entendida como conocimientos autóctonos que tuvieron, que tienen aquellos pueblos donde pueden ejercer una educación propia y tienen unas normas de conocimiento propio que puede ser desarrolladas en el territorio, que también las puede conocer otros pueblos. (César, docente wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017)

Reconocer la presencia de grupos étnicos en la escuela es comprender la experiencia histórica de los miembros de la comunidad educativa. Al reconocer que todo sujeto tiene tras de sí una carga histórica, el proceso pedagógico empieza a potenciar las diferencias étnicas y culturales presentes en la cotidianidad de la escuela.

Las mediaciones pedagógicas en el mundo escolar son agenciadas por sujetos que han construido una visión de mundo desde su experiencia vital; esta se transforma con las interacciones que se dan en la escuela, al constituirse en el principal espacio de socialización de los niños, niñas y jóvenes. Las relaciones pedagógicas que se dan en la escuela son dinamizadas por las necesidades y realidades contextuales de los y las docentes y estudiantes que inciden en las maneras como se relacionan con el *otro*, la forma como se nombran o no, el lugar de legitimidad que se le asigna a los conocimientos y saberes, es decir, el reconocimiento de la experiencia histórica de los miembros de las comunidades educativas.

> La interculturalidad es, para mí, pues, es, no es aceptar, sino mirar que existen diversas etnias, diversas culturas, dentro de un país, de un municipio, de un departamento, así [..] yo tenía como el concepto que interculturalidad que era solamente lo que se estaba viviendo en la comunidad. O sea, el grupito ese; que interculturalidad na' más tenía que ver con indígenas y afro. Yo no metía a los gitanos que le dicen, yo ellos no los metía [...] Solamente eran indígenas, para mí era eso nada más. Indígenas y afrodescendientes, ese era el concepto que yo tenía de interculturalidad [...] es que el

> conocimiento de lo propio, la piedra para ellos no tiene vida, pero para otros sí, y que es utilizada, es decir como lo entiendo yo y como lo entiende los demás. (Yema, maestra afrodescendiente del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Los y las maestras sitúan la interculturalidad dentro de sus instituciones educativas como una construcción social e histórica que cambia a partir de los contextos para generar acciones que reconozcan la diferencia étnica y cultural en el mundo de la escuela. Es una propuesta para transformar las relaciones de poder socialmente establecidas, problematizar el carácter homogeneizante de la escuela que ha normalizado la diferencia, y asumir posturas críticas frente a las desigualdades políticas, económicas y sociales que atraviesan a los sujetos subalternos.

A pesar de que las reflexiones y las preguntas sobre las identidades y diferencias étnicas y raciales fueron centrales en las sistematizaciones de las experiencias docentes, no ocurrió lo mismo con el enfoque de género. Esta discusión, sin embargo, la abordaremos a profundidad en el siguiente capítulo, por ahora, vale la pena señalar lo que algunos maestros y maestras plantean al respecto:

> Al tema intercultural hay una buena disposición de la institución, pero al tema de género hay una resistencia interna. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

> De pronto, de todo eso de la etnia, ajá, uno ya tiene ese conocimiento y lo puede ir impartiendo a los muchachos. Pero de pronto tendrá que pasar muchos años para que un muchacho pueda demostrar su homosexualidad en el colegio y que esto no sea mal visto por nadie. (Berta, maestra de Cartagena, comunicación personal, 14 de agosto de 2017)

Estas resistencias y ausencias que se mantienen en el escenario escolar para reflexionar sobre el enfoque de género continúan siendo retos que nos exigen pensar y repensar metodologías que inviten a la problematización de las relaciones de poder, del impacto

diferencial del modelo de desarrollo entre hombres y mujeres, y a complejizar esas construcciones de género que vamos aprendiendo y reproduciendo en la escuela.

Territorios en disputa: sentidos y tensiones

En esta parte del análisis buscamos presentar las relaciones que existen entre territorios e identidades como lugares reflexivos que emergen del proceso de acompañamiento y el trabajo de campo.

El territorio se ha constituido para las comunidades educativas y las organizaciones sociales en un punto central de reflexión que los interpela por la necesidad de comprender los intereses que se lo disputan en el marco del modelo de desarrollo. El territorio es una construcción social que implica relaciones de poder, dominio, apropiación y resistencias que se producen de manera diferencial y están íntimamente relacionadas con la construcción de identidades (Montañez y Delgado, 1998; Montañez, 2001).

Esta estrecha relación entre territorio e identidad centra la atención en la lucha de los grupos étnicos frente a un modelo de desarrollo capitalista. Al respecto, Restrepo señala que:

> [...] los territorios y las identidades conforman hechos culturales que implican tanto el plano material como el simbólico o, mejor, y superando esta, a veces bastante artificial dicotomía del análisis, se expresan a la vez en prácticas y representaciones como dos caras de una misma moneda (Restrepo, 1999, p. 229)

Al respecto, Sergio, un joven investigador cartagenero, señalaba en una entrevista:

> [...] la interculturalidad es la unión, de pronto, de varias culturas o la relación que hay entre varias culturas por unas mismas problemáticas o por unas mismas luchas porque los indígenas, los afro y los no afro son pobres. No somos parte de esa cultura hegemónica porque nosotros tenemos nuestra propia cultura y todos al mismo tiempo unas mismas problemáticas semejantes, aunque

> seamos distintos: indígenas, afro, negros, personas campesinas y no étnicos, nuestras problemáticas es que nos quieren despojar de nuestros territorios. (Sergio, joven investigador de Cartagena, comunicación personal, 13 de agosto de 2017)

Así como lo indica Sergio, la interculturalidad empieza a enunciarse desde docentes, jóvenes, líderes y lideresas de organizaciones sociales de los tres nodos como parte de un encuentro común en defensa del territorio. Desde esta perspectiva, planteamos dos elementos reflexivos: a) el territorio como un lugar de significación y producción del conocimiento, y, b) lecturas del territorio y territorialización de la escuela.

a. El territorio como un lugar de significación y producción del conocimiento

En primera instancia, podemos considerar la relación entre naturaleza y cultura como una propuesta de resistencia al capitalismo, esto se debe a que los conocimientos de las comunidades étnicas, especialmente los pueblos indígenas, y la concepción de naturaleza que tienen permiten construir formas locales en que se comprende, organiza y relaciona con el mundo. Escobar (2007) señala que este tipo de relaciones de resistencia de las comunidades y organizaciones se sitúan desde la categoría de *lugar*, entendido como:

> [...] creaciones históricas que deben ser explicados, no asumidos, y que esta explicación debe tomar en cuenta las maneras en las que la circulación global del capital, el conocimiento y los medios configuran la experiencia de la localidad. El foco, por lo tanto, cambia hacia los vínculos múltiples entre identidad, lugar y poder —entre la creación del lugar y la creación de gente— sin naturalizar o construir lugares como fuente de identidades auténticas y esencializadas. (Escobar, 2007, p. 115)

Esta propuesta de análisis se vincula con las concepciones de la naturaleza y la cultura que se expresan como una perspectiva epistemológica y como sociedad desde lugares no capitalistas, depredadores y

consumidoras del mundo que nos rodea. Por ejemplo, según el pensamiento wiwa, se trata de pensar en relaciones equilibradas entre la sociedad y la naturaleza, reconociendo estas interacciones como escenarios de aprendizaje y construcción identitaria:

> Y no solamente los niños, sino que también la comunidad, y se dieran cuenta de que había esa importancia y a la vez también, cómo fortalecer eso dentro de las comunidades y en las prácticas. De pronto por qué, eso, porque de pronto uno se da cuenta en la comunidad que hay como un descuido siempre con la llegada de la misión occidental ya la nueva generación, todo empieza a valorar más lo de afuera, la misión occidental, entonces como deja que un poco de utilizar las plantas medicinales, a veces pues por desconocimiento porque ya más articulada la medicina occidental en, acá en la sociedad wiwa. Bueno, uno para que ellos empiecen a llevar ese conocimiento y a conocer en lengua materna y aprendan como a conocer en qué enfermedades se pueden utilizar, la forma, como deben utilizarla, y de pronto cuando la importancia sería porque de pronto valoren cuando no esté la medicina occidental puedan conocer esa medicina y cuando lleguen a ser adultos ya ellos tengan ese conocimiento. (Luis, docente wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

Esta visión del pensamiento wiwa tiene puntos en común con la perspectiva del pueblo wayuu: a) un interés en asuntos epistemológicos referidos a la producción del conocimiento desde la relación naturaleza–cultura y la permanente tensión con las miradas occidentales y capitalistas que emerge de esta afirmación, b) el reconocimiento de las experiencias vitales en las que es aprendida, de generación a generación, la relación entre la comunidad y la naturaleza[2], y c) estos conocimientos locales se sitúan en tensión directa con la noción de desarrollo desde la perspectiva occidental–capitalista.

---

2 Esta relación entre naturaleza y cultura que han construido los pueblos indígenas, se problematizará en el capítulo siguiente sobre jerarquías de la diferencia, que se ejerce como un dominio en las relaciones que se construyen de género.

La lucha por la naturaleza, sus significados y su apropiación ha dado origen a múltiples formas de comprenderla, que se ven plasmadas en la tensión entre lo propio y lo de afuera. En efecto, lo natural es apropiado de forma distinta por los wiwa y los wayuu en una relación estrecha con la cultura y esto entra en tensión con la perspectiva capitalista. Por ejemplo, en la visión capitalista se difunden las nociones del *desarrollo sostenible* y la *conservación de la biodiversidad* como enfoques estratégicos de la naturaleza para su explotación, mientras que para las comunidades étnicas esto está situado en la necesidad de preservar la vida. Veamos la siguiente reflexión:

> […] eso surgió de una manera también así como muy activista, muy revolucionaria porque empezamos a hablar del Arroyo Bruno, porque en ese momento yo personalmente estaba indignada con la desviación del arroyo, y los libros, salía eso del ecosistema, aquí tenemos un río… bueno, pero entonces hablemos desde lo propio, y eso lo decíamos con los niños, y aquí cómo es el río, y cómo está, y ustedes saben qué intenciones tiene una empresa que siempre viene a visitarnos. Sí, o estudiemos más esto, entonces. Entonces de tanto hablar del tema, fue que yo finalmente como que ellos solitos dijeron, nos interesa hablar más de esto. Conocerlo mucho más. Y nunca habíamos hecho ese ejercicio, y eso lo hicimos fue con este proyecto. Siempre hablamos de Cerrejón, pero aquí hay un sinnúmero de multinacionales que están interesadas en explotar toda clase de recursos en La Guajira y eso no lo habíamos mirado. Siempre estamos atacando a uno solo, pero no miramos a los demás. Los demás te dicen, están cocoteando al otro, pero nosotros estamos aquí felices. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Para las comunidades, la naturaleza no es el espacio de explotación de los recursos naturales, sino el espacio para vivir. Estas luchas por la naturaleza entre la visión capitalista y la comunitaria, ocasiona que esta última vaya en una constante "búsqueda de un contraespacio", como una política espacial concreta en la que se tenga el derecho al territorio y un espacio para el ser.

> Los territorios en las comunidades afros eran heredados de generación en generación. En caso de que se fueran a ceder o vender, el proceso se hacía por medio de la palabra, pues para esta cultura la palabra es un documento autenticado. Tiene, entonces, la palabra una infinita fuerza ancestral, mientras que para las empresas mineras parece no tener valor. Por eso, hoy por hoy se viene llevando a cabo una lucha unitaria por conservar ese espacio natural heredado; no podemos perder los vínculos con el territorio porque es nuestra fuente natural de inspiración para el diario vivir. (Solano y otros, 2018, p. 9)

Con la lucha por la naturaleza se propicia un ajuste del discurso que "acompaña, prepara, acondiciona y funda el contexto para una nueva fase de reestructuración capitalista" (Oslender, 2008, p. 79), es decir, se presenta una transformación discursiva de la naturaleza en "medio ambiente" que es utilizada en proyectos productivos con un fuerte tinte capitalista, mientras que en los imaginarios locales prevalece una perspectiva natural (montañas, ríos, valles). Entonces, estos imaginarios "representan un tipo de espacio diferente de las intervenciones discursivas dominantes y las representaciones del espacio. Estos conocimientos del espacio se derivan de experiencias personales directas, individuales y colectivas" (Oslender, 2008, p. 83).

Hoy los pueblos del mundo se encuentran en íntima relación con lo global, despiertan en un conglomerado de redes mundiales que los vinculan a ellas, pero, también están en un espacio específico que bien podríamos llamar local, que es un modo de conciencia basado en el lugar, es decir, es un lugar de enunciación a partir del cual se le otorga sentido al mundo. De este modo, encontramos que nosotros estamos en una permanente relación entre el mundo "globalizado" y lo local.

Repensar lo local y lo global ha sido tema de vital importancia en el impacto del modelo de desarrollo capitalista que ha considerado la explotación del territorio como parte del progreso y que considera la defensa del mismo como una oposición a ese modelo de vida consumista y de "avanzada" capitalista. Estas situaciones afectan de manera directa a las comunidades en el sur de La Guajira que son víctimas del modelo de desarrollo y han sufrido el

despojo de sus territorios, el cual causa impactos sociales y culturales en doble vía: de una parte, la imposibilidad material que tienen las comunidades de volver a sus lugares de origen y ejercer las prácticas económicas solidarias que tenían, y, por el otro, resistir desde el *lugar* que les permite conservar, denunciar y visibilizar sus memorias, mantener la transmisión de los conocimientos locales y construir sus identidades desde las resistencias.

> Desde la llegada de la minería, a finales de los años setenta, las comunidades afros, indígenas y campesinas de La Guajira han sido inducidas a una pobreza extrema, ya que su economía dependía de la producción agrícola y pecuaria y del pastoreo. Con la apropiación de gran parte del terreno por las empresas mineras Cerrejón y Caypa[3], consentidas por el mismo Estado, hemos visto cómo nuestro territorio se ha reducido y han minorado las posibilidades de ejercer otras actividades correspondientes a nuestros usos y costumbres, como la pesca, la caza, el cultivo, la ganadería, el pastoreo y el uso de las plantas medicinales. Igualmente, la llegada de la mina es causante de múltiples enfermedades (cáncer, digestivas y respiratorias), contaminación del agua y otras afectaciones del medio ambiente, causando crímenes ecológicos, desaparición de sitios sagrados, sitios de encuentro, sitios de congregación, vías de interconexión e intercambios culturales (caminos reales), acceso a la educación y relaciones sociales. De allí la importancia del territorio para las comunidades afro reasentadas, ya que este representa un espacio geográfico propio y de libre circulación, pero, principalmente, representa la vida, la totalidad. (Solano y otros, 2018, p. 8)

En el sur de La Guajira son claras las demandas situadas desde la lucha contra el impacto de la explotación minero-energética en las comunidades:

---

3 La mina Caypa está ubicada en el municipio de Barrancas, es de propiedad de Carbones Colombianos del Cerrejón —subsidiaria de la compañía canadiense Pacific Coal— y es operada por la empresa Obras Proyecto Minería (OPM).

Con la presencia de las multinacionales, hemos vivido en carne propia la reducción del territorio, nos han sacado de nuestro espacio vital. Esta reducción no solo es la disminución de la extensión de un terreno, si bien la cantidad y extensión de las tierras que antes teníamos en los territorios de origen eran mucho mayores a las que tenemos en los reasentamientos; la reducción del territorio implica mucho más que eso: es la pérdida del contacto permanente con la naturaleza, del buen vivir, de los elementos de vida que encontramos en la tierra, en el agua, en la fauna, en la flora, y que a su vez son característicos de nuestra cultura cuando los apropiamos y los usamos. La reducción del territorio conlleva a la pérdida paulatina del espacio natural que nos aportaba el abastecimiento de alimentos, plantas medicinales, y además acarrea la ruptura de nuestro tejido social y el quebrantamiento de nuestros saberes ancestrales. Aunque tenemos la esperanza de volver al territorio, las comunidades no contamos con el apoyo del Gobierno nacional ni del local". (Solano y otros, 2018, p. 9)

b. Lecturas del territorio y territorialización de la escuela

Bajo la pretensión de universalidad del conocimiento que circula legítimamente en la escuela, en contextos urbanos como el cartagenero, varias de las instituciones educativas, con las que se trabajó en el desarrollo de este proceso, se han entendido desde un lugar no-territorial, es decir, la escuela no se territorializa. Esto ha favorecido la separación escuela-comunidad. En el ejercicio de caracterización inicial de estas instituciones, encontramos que ninguna sostenía vínculos sólidos con la comunidad y que, generalmente, la acción del docente ocurría en tiempos y espacios determinados que no excedían los límites geográficos y sociales de la escuela en sí misma. El diseño del PIA supuso preguntarse por el contexto en el que la escuela actúa, qué vínculos han construido estudiantes, familias y vecinos con ese territorio, qué disputas económicas, sociales y políticas actúan sobre él, qué actos de resistencia se generan desde las comunidades y cuál es el lugar de la escuela en este entramado de relaciones que implica vínculos, conflictos y resistencias. Estas preguntas, en parte, sitúan al estudiante (¿quién es mi estudiante?).

A menudo, la problematización arrojó que los y las estudiantes habitan territorios que enfrentan el racismo, la segregación racial, el despojo, el extractivismo, la reducción de territorio, afectaciones socioambientales, impactos sobre la base material que sustenta la construcción de la espiritualidad de los grupos étnicos; todo lo anterior a causa del modelo de desarrollo imperante. Este ejercicio de problematización puso en evidencia el silencio del currículo frente a estos asuntos, lo que restringe las posibilidades de articular resistencias desde la escuela. A través de los PIA esas discusiones entran a las aulas, pero desde los bordes, y no son incorporadas al currículo oficial.

De esta forma, las maestras y los maestros que actúan en estos márgenes lo hacen a partir de la comprensión de que el currículo, como lo anota Castillo (2016), es un artefacto de poder; en ese sentido, encontramos que en la episteme del currículo dominante subyacen ideas lineales de progreso, desarrollistas e instrumentalistas. Así, por ejemplo, cuando en este currículo aparece el agua, casi nunca se acompaña de los significados construidos por los grupos étnicos alrededor de ella, el agua es entendida como recurso y no en su sacralidad, como lo es para los wiwa. Así lo manifiesta Yanis:

> Trabajamos también muy específico el agua, les explicaba yo, les contaba yo una pequeña historia tradicional de nosotros, lo que significa el agua, de por qué no debemos jugar mucho en el arroyo, y por qué tampoco debemos jugar con los animalitos que hay en el arroyo [...] De pronto llega el día en que ella [el agua] se puede cansar de que de pronto jugando con ella y de pronto ella se los puede llevar, puede suceder un caso que uno, son historias propias que yo se la contaba a los niños sencilla, porque de pronto ella está en lo profundo, pero algo que ellos pudieran entender, entonces ellos me decían que muchas veces los papás les decían que no estuvieran jugando en el arroyo, pero ellos no sabían por qué, simplemente les decían así. (Yanis, docente wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

En el currículo oficial el abordaje del agua —y el de la tierra— no se acompaña de una discusión política que permita a los y las

estudiantes comprender las disputas alrededor de ella y el lugar que en estas disputas ocupan los grupos étnicos.

En esta parte del análisis buscamos presentar las relaciones entre territorios e identidades como reflexiones que emergen del proceso de acompañamiento y del trabajo de campo.

¿Políticas en educación intercultural?: Una breve mirada

Existen variados enfoques en el desarrollo de políticas, programas, planes de gobierno y acciones públicas donde se confrontan las políticas educativas del Estado y las políticas agenciadas desde las organizaciones étnicas por construir modelos educativos para grupos étnicos.

Esta lucha política de los grupos étnicos por consolidar *otras educaciones* obedece a la resistencia de las organizaciones contra los dispositivos escolarizados que se implementaron para poblaciones étnicas durante buena parte del siglo XX, caracterizados por establecer una política integracionista y de asimilación de los grupos étnicos al modelo de nación moderna. Caicedo y Castillo identificaron que durante este periodo se dieron tres fenómenos que acompañaron el diseño y las políticas educativas *para* grupos étnicos:

> 1. La evangelización como dispositivo de escolarización contiene la idea de humanizar a quienes están por fuera del mundo moral y cultural católico. En ese sentido, se funda una noción que asocia diferencia cultural y religiosa con lo salvaje.
> 2. La escolarización-evangelización se constituye en el mecanismo central de integración y asimilación de las poblaciones indígenas planteado durante el siglo XIX en el marco de la construcción del Estado-nación.
> 3. La iglesia-docente dio lugar a la existencia de un tipo de escuela fundada en la idea de tutelar a las poblaciones étnicas respecto del tipo de educación que requieren. De este modo, emerge a la par una idea de escuela, maestro y saber misionero como ejes del modelo. (Caicedo y Castillo, 2008, p. 18)

Estos fenómenos que acompañaron las políticas educativas diseñadas *para* grupos étnicos se apoyan en el desarrollo de dispositivos

escolares: libros de texto, ilustraciones, narrativas, literaturas, prácticas docentes, etc. A través de estos se impone una política del conocimiento sobre el lugar de los grupos étnicos en la configuración de la nación colombiana como mestiza. Estos textos visibilizan las culturas prehispánicas y la llegada de negros esclavizados provenientes de África, pero poco o nada abordan las culturas actuales, sus luchas y sus aportes a la configuración de la nación o de su existencia como pueblos antes de la colonización.

Estos procesos derivan en la definición, entre 1976 y 1990, de distintas normas en torno al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en el ámbito educativo. Caicedo y Castillo retoman parte de esa normatividad en la tabla 1.

La interculturalidad se empezó a enunciar como un proyecto político de las organizaciones étnicas situado desde el *diálogo interétnico* que reconoce las alteridades históricas de las diferencias, como la *capacidad de agencia* para transformar las relaciones de desigualdad, exclusión y discriminación que históricamente han jerarquizado la diferencia, y hace parte del *derecho a la autodeterminación y la autonomía* en la perspectiva de crear sus propias propuestas educativas incidiendo en la política pública.

Al iniciar la década de los noventa, ocurren tres acontecimientos que impactan el rediseño de las políticas educativas: a) en 1989 se ratifica en Colombia el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), b) la Asamblea Constituyente que dio paso a la Constitución Política de 1991 donde se enuncia que los grupos étnicos son sujetos de derechos y, c) la formulación de la Ley 115 de 1994 (General de Educación) donde se consagran los principios educativos.

El reconocimiento internacional de los derechos de los grupos étnicos como pueblos y la presión de los movimientos étnicos en Colombia impulsó a que el Estado, mediante la Ley 21 de 1991, ratificara el Convenio 169 de la OIT, el cual establece que los grupos étnicos, como sujetos políticos, tienen derecho a la autodeterminación en el ámbito nacional e internacional. El marco normativo que se ha formulado en Colombia, desde la expedición de la Ley 21, es amplio pues contempla la promulgación de leyes, decretos,

Tabla 1
Norma y reconocimiento de diferencia cultural

Norma	Aspectos de la norma sobre reconocimiento de diferencia cultural
Decreto 088 de 1976	Art. 11. Para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropológica y fomentarán la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.
Decreto 1142 de 1978	Art. 1°. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es quien coordina el desarrollo educativo en las comunidades indígenas. A los indígenas se les solicita su colaboración. Art. 2°. Toda intervención o acción educativa internacional sólo se podrá desarrollar con el consentimiento de la comunidad. Art. 3°. La asignación de recursos se realiza a través del MEN. Se presupone la gratuidad de la educación para las comunidades indígenas. Art. 4°. Los currículos son diseñados y evaluados por entes estatales. Aquí también se cuenta con la participación de las comunidades. Art. 5°. Las comunidades podrán solicitar al MEN organizar centros experimentales pilotos (CEP). Art. 6°. Se posibilita el desarrollo del patrimonio económico, natural, cultural, religioso, artístico y de expresión de las comunidades indígenas en los currículos. Art. 7°. Se formarán investigadores indígenas y se les permitirá participar en las investigaciones. Art. 8°. Los elementos esenciales de los niveles de educación básica se ajustarán a las necesidades de cada comunidad. Art. 10°. Los indígenas podrán seleccionar de otras culturas los conocimientos y técnicas adecuados para sus necesidades y su medio. Art. 11. Los parámetros para la selección y formación de maestros serán: seleccionados por la comunidad, bilingües e idóneos. Art. 12. En el currículo nacional debe incluirse la historia y cultura de las comunidades indígenas. Art. 13. Los horarios podrán corresponder a las condiciones de las comunidades indígenas.
Decreto 85 de 1980	Art. 1°. Para las zonas de difícil acceso y apartadas del país, se podrá nombrar como docente a un bachiller; para las comunidades indígenas el requisito esencial no es el mínimo de escolaridad, sino que el docente sea bilingüe.
Decreto 1490 de 1990 (julio 9)	Art. 1°. La Metodología Escuela Nueva se aplicará en la educación básica en todas las áreas rurales del país. Art. 4°. La metodología es responsabilidad del MEN. Art. 7°. Se exceptúan de la aplicación de este decreto las poblaciones étnicas minoritarias que apliquen programas de Etnoeducación.

Fuente y elaboración (Caicedo y Castillo, 2008, p. 22).

sentencias constitucionales y autos en materia de defensa de los derechos de los grupos étnicos.

La Constitución de 1991, en los artículos 7º, 8º, 10º, 13 y el artículo transitorio 55, establece que el Estado reconoce a los grupos étnicos como sujetos de derecho con plena potestad para promover y fortalecer sus organizaciones sociales, la estructura social y política de sus comunidades, el respeto a sus tradiciones, la recuperación de su lengua y la garantía del derecho a la educación étnica en todos los entes territoriales.

Dichos principios constitucionales son ratificados en la Ley 115 de 1994 en su Título III, Capítulo 3, que promueve la educación para pueblos indígenas y afrodescendientes determinando propuestas pedagógicas etnoeducadoras en entes territoriales con presencia mayoritaria de población étnica. De tal forma, que en su artículo 55 define a la *etnoeducación* como modelo educativo para grupos étnicos de acuerdo con sus prácticas sociales, culturales y políticas, y, en su artículo 56, plantea que este modelo de educación para grupos étnicos tendrá los criterios de:

> Integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (L. 115, 1994, art. 56)

Para el caso de los pueblos afrodescendientes, en el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de 1991, se plantea su participación en el diseño de la Ley 70 de 1993 como el marco normativo que reconoce sus derechos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos. En el Capítulo VI, artículo 34, la Ley 70 dice que la educación debe estar acorde a la vida social y cultural, y en el Artículo 39 se exige la reformulación del currículo oficial incorporando en su contenido la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) con el objetivo, entre otros,

de luchar contra el racismo. La CEA integra las prácticas culturales, los aportes en la historia y la cultura colombiana de las comunidades negras y su obligatoriedad en la estructura curricular de la educación para toda la población colombiana, que se ratifica mediante el Decreto 1122 de 1998.

Junto a estos elementos normativos, la interculturalidad empieza a tenerse en cuenta como un aspecto contenido en el concepto de etnoeducación que se formaliza en el artículo 2° del Decreto 804 de 1995. Allí se plasma que la etnoeducación tiene como principio la interculturalidad, entendida como "la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo".

Después de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realizó diversos encuentros nacionales con pueblos indígenas con la intención de construir una política etnoeducativa concertada. En 1997 el MEN definió como un aspecto central la interculturalidad en la política etnoeducativa como un principio intrínseco para conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura tanto para los pueblos étnicos como para la sociedad mestiza, es decir, la interculturalidad se convierte en una dimensión de la alteridad cultural que reconoce el diálogo de saberes y el conocimiento desde su complementariedad. Sin embargo, esta visión es limitada frente a las aspiraciones de las organizaciones, las realidades de discriminación y exclusión a las que están sometidos los grupos étnicos.

En el caso de los grupos afrocolombianos, durante las últimas décadas se han desarrollado propuestas etnoeducativas que implícitamente se encuentran ligadas a una perspectiva intercultural. Caicedo y Castillo (2008) señalan que existen dos aspectos en los proyectos etnoeducativos que abren la posibilidad al campo intercultural: la comprensión de la etnoeducación como proyecto intercultural que enfrenta "la tensión latente entre quienes la asumen como un proyecto para el grupo étnico con el fin de transformar la sociedad y quienes la asumen como una apuesta tendiente a afectar el sistema educativo del país" (2008, p. 32) y la

perspectiva de la etnización que le apuesta a la reivindicación étnica cultural y la lucha contra el racismo.

Por su parte, los movimientos indígenas empiezan a plantear la discusión sobre la necesidad de crear procesos educativos y pedagógicos pertinentes al contexto de cada pueblo, reconociendo sus territorios, leyes de origen, historias propias, autoridades tradicionales y el bilingüismo presente en la cotidianidad de las comunidades. De esta forma, se empezó a formular que:

> El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivencias desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias (CRIC, 2004, p. 23)

Entre 1994 y 2007, la interculturalidad queda confinada a lo conceptual y normativo sin crear espacios educativos realmente interculturales, con excepción de los programas universitarios en la formación de etnoeducadores. Esta categoría queda relegada al campo universitario considerándola "como la capacidad de los étnicos para interactuar con otras culturas y como cualidad de los sujetos y los saberes etnoeducativos" (Caicedo y Castillo, 2008, p. 29).

Vale la pena señalar que estas transformaciones en materia normativa se han convertido en un elemento esencial para enriquecer la discusión sobre lo que se entiende por enfoque intercultural en educación, tanto dentro de las organizaciones étnicas como en las instituciones del Estado.

En el año 2014, el Programa Presidencial para la formulación de estrategias y acciones para el desarrollo integral de los Pueblos Indígenas de Colombia publicó la cartilla *Interculturalización de la sociedad colombiana: un camino hacia las democracias interculturales,* en esta se planteaba que:

> El impulso a la interculturalización de la sociedad colombiana significa asumir el reto de procurar la coherencia entre lo formal

(representado en las disposiciones constitucionales y en diferentes preceptos normativos) y lo real de la sociedad colombiana y del quehacer y manejo institucional respecto de este propósito. (Izquierdo, 2014, p. 33)

Estos planteamientos deben ser llevados a todo el territorio nacional, incluyendo las ciudades, como una apuesta por fortalecer los procesos educativos de los diversos grupos étnicos y no étnicos que transformen las condiciones de exclusión, discriminación y racismo que se mantienen en las prácticas educativas en los escenarios escolares rurales y urbanos.

A continuación, analizaremos las tensiones que se presentan entre estas políticas educativas y las prácticas docentes en las instituciones educativas acompañadas.

Violencias epistémicas de las políticas del conocimiento en el Estado multicultural

En el proceso de problematizar, diseñar e implementar proyectos integrados de aula (PIA) encontramos que para un número importante de maestros y maestras las Pruebas Saber —aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional a los y las estudiantes de tercero, quinto, noveno y undécimo grado para "medir" la calidad educativa— constituyen una de las principales dificultades para trabajar a partir de esta metodología. Realmente, los PIA constituyeron no solo una metodología, fueron, además, un escenario en el que emergieron contenidos que no estaban incorporados en los currículos oficiales de varias de las instituciones educativas con las que trabajamos. Dicho en otras palabras, los PIA ofrecieron una oportunidad para cuestionarnos sobre los conocimientos hegemónicos que circulan en el aula: ¿desde dónde han sido producidos? y ¿cuáles son aquellas presencias —o ausencias— que no registran en la escuela?

Preguntas como: ¿A quién enseño? ¿Qué enseño? ¿Cómo lo hago? ¿Con qué materiales? Dieron lugar a reflexiones que situaron las identidades de los y las estudiantes en un lugar importante

de la acción pedagógica. Se reconoce que estas identidades implican discusiones de orden político, económico, ambiental, territorial y cultural que se fueron traduciendo en contenidos, metodologías y herramientas de diversificación didáctica para desarrollar en el aula. Sin embargo, muchos maestros y maestras se involucraron en una tensión, puesto que el currículo oficial define como irrelevantes e improductivos —en función de las Pruebas Saber— los contenidos y las estrategias metodológicas que emergen a partir de los PIA. Lo anterior, condujo a varios de ellos y ellas —sobre todo a quienes no están vinculados a instituciones etnoeducativas— a escindir su práctica entre ese currículo oficial —con el que se procura responder a las pruebas— y los contenidos emergentes del PIA.

La idea recurrente sobre las Pruebas Saber como dificultad, nos llevó a considerar seriamente que la construcción de apuestas educativas desde la educación propia, la etnoeducación y la interculturalidad, entran en profunda tensión con el sistema de evaluación, el cual pone de manifiesto la episteme dominante del sistema educativo colombiano, que subalterniza otras epistemes. En ese sentido, en este acápite argumentaremos que, en el marco de la relación entre los grupos étnicos y el Estado multicultural, la etnoeducación y la educación propia —como política educativa— no logra transformar la posición epistémica desigual que ocupan los grupos étnicos en el sistema educativo colombiano. Queremos inscribir esta discusión en la tensión compleja entre unidad nacional, diferencia y las formas legítimas de educación; es decir, esta tensión hace referencia a lo que es "considerado como válido para la educación escolar, las decisiones acerca de qué, cómo y con quiénes debe ser aprendido lo que es considerado relevante dentro del proyecto hegemónico de nación" (Rojas y Restrepo, 2012, p. 171). Así, nos enfrentamos aquí a las relaciones conflictivas entre unidad y diferencia, mismidad y alteridad (Rojas, 2011).

Encontramos que los proyectos etnoeducativos no logran afectar la idea de un currículo nacional-homogéneo. Aunque, en apariencia, para la política educativa son legítimos otros proyectos curriculares que operan a partir de las aspiraciones y los planes de vida de los grupos étnicos, lo cierto es que ese currículo

nacional-homogéneo, eurocéntrico-colonial, se convierte en el único referente de la evaluación. Por lo tanto, los grupos étnicos no logran afectarlo del todo, pero tampoco pueden prescindir de él.

Ahora bien, conviene aclarar que en esta discusión reconocemos que la etnoeducación surge como un proyecto político de los grupos étnicos, aunque con trayectorias diferentes para comunidades indígenas y negras. Como anotan Caicedo y Castillo (2010), la disputa por la educación en el caso indígena emerge con fuerza en la década de los setenta como parte de un movimiento agrario en lo que se denominó recuperación de las tierras de resguardo. De igual manera, para estos pueblos la etnoeducación supuso un proyecto político que cuestionaba el control católico de las escuelas, demandando el derecho a la autonomía educativa. Entre los años 1970 y 1990, estas luchas dieron lugar a una normatividad en materia de educación para estos grupos étnicos.

La demanda de autonomía educativa ha sido central en la agenda política del movimiento indígena en Colombia, reclamo que le ha llevado, incluso, a tener en la educación propia una forma de afirmación política ante el Ministerio de Educación Nacional, al referir con este concepto al control pleno de sus recursos y los mecanismos educativos escolares en territorio indígena (Castillo, 2008, p. 21). Por su parte, para las comunidades negras, la etnoeducación se desarrolla en el marco de una disputa más amplia por el reconocimiento del estatus étnico de estas comunidades, que solo se logra jurídicamente con la Constitución Política de 1991 y, de manera específica, con la Ley 70 de 1993.

Sin embargo, la tensión que nos disponemos a exponer aquí tiene en cuenta que la etnoeducación también ha sido institucionalizada en el marco de las políticas de reconocimiento que gestiona el Estado multicultural, las cuales actúan en articulación con políticas neoliberales. En este contexto, la etnoeducación parece haber perdido el valor simbólico y político que tuvo en sus inicios, de este modo se convirtió en un derecho cultural y se redujo a la propia discursividad institucional (Castillo, 2008).

En esta tensión, problematizaremos el hecho que —en la lógica multicultural— la etnoeducación no desestabiliza las desigualdades

epistémicas, sino que las reproduce. La institucionalización de la etnoeducación no logra combatir las injusticias cognitivas que se soportan en la idea de que existe un solo conocimiento válido (de Sousa Santos, 2011). Para de Sousa Santos no hay justicia global sin justicia cognitiva, aludiendo con esto al conjunto de conocimientos alternativos que han sido destruidos por el poder hegemónico del conocimiento científico (citado en Caicedo y Castillo, 2016).

Sin embargo, también mostraremos las acciones pedagógicas de resistencia que están desarrollando maestros y maestras en medio de esa tensión con las políticas educativas nacionales. En ese sentido, esta reflexión se inscribe en una disputa por el campo del conocimiento, porque entendemos que la dignidad de los grupos étnicos supone reconocer las epistemes que estos construyen en relaciones de igualdad con otras epistemes.

El imperativo de apropiar el universo simbólico-cultural del Otro que es el Yo de la nación

Camila es una docente wiwa que enseña a sus estudiantes el valor sagrado de las piedras, que, en su cultura, tienen vida. Al igual que ella, cuando César conversa con niños y niñas sobre el ecosistema, insiste en que para el pueblo wiwa todo tiene sentido y las piedras nos brindan sabiduría, enseñanza, respeto y, por lo tanto, no pueden rayarse. Sin embargo, en el primer Encuentro Regional de Educación Intercultural[4] que realizamos en el municipio de Barrancas (La Guajira), Camila manifestó la tensión de este principio wiwa con el currículo oficial que se evalúa en las Pruebas Saber, en el cual las piedras registran como cosas sin vida que solo tienen valor de uso.

Conscientes de que sus estudiantes deben presentar las Pruebas Saber en diferentes momentos de su vida escolar, la educación wiwa debe movilizarse entre dos proyectos curriculares: el propio y el oficial. Esos dos proyectos expresan la tensión entre el *nosotros wiwa*

4 Este fue el primer seminario realizado en el marco del proyecto donde participaron docentes, líderes/lideresas de organizaciones sociales y jóvenes investigadores e investigadoras que han venido participando de procesos de formación política e investigación local.

y el *otro*: occidente, hermano menor, el yo nacional. Para los y las docentes wiwa el currículo oficial expresa la episteme de occidente, pero, en tanto es el referente de la evaluación, debe ser aprendido.

Lo que encontramos en la práctica es que por efecto de la evaluación y por el ingreso de niños y niñas de grupos étnicos[5] a las escuelas llamadas mayoritarias, estos y estas deben aprender la episteme y el universo cultural-simbólico del *otro* occidental y, para el caso específico de nuestro país, también andino, blanco-mestizo, de clase media. Encontramos que en la implementación de los PIA formulados por maestros y maestras wiwa, que le apuntaron a fortalecer la educación propia, el conocimiento propio adquiría sentido diferenciándolo del conocimiento occidental, en un ejercicio de conocerse/afirmarse a través del otro, a partir de permanentes narrativas de distinción, contrastes, exclusiones, establecimiento de límites y fronteras.

Si bien lo anterior hace parte del juego estratégico de responder a las pruebas estatales —es decir, el imperativo de conocer la episteme occidental presente en la política de conocimiento del sistema educativo— también constituye un ejercicio de formación y reafirmación identitaria en el cual el sujeto wiwa va incorporando su lugar de alteridad y el lugar subalternizado de su propia episteme, en tanto que debe aprender que la suya no es la evaluable. El estudiante debe aprender que las piedras tienen y no tienen vida, lo que representa en sí una violencia, porque la prueba le impone una episteme que, además, tiende a la cosificación, una episteme asesina y de muerte. Las políticas de conocimiento se sitúan en un conocimiento incompleto y jerarquizante —que no considera la posibilidad de vida en la piedra—, pero que se asume válido universalmente.

En los PIA desarrollados por maestros y maestras wiwa hay una pregunta permanente y una apuesta pedagógica por *lo tradicional* —lo propio—, que debe ser fortalecido y/o recuperado; se parte del supuesto de que años de intervención violenta de la iglesia-docente, como la nombra Castillo y Rojas (2005), produjo afectaciones en la identidad cultural que hasta hoy se mantienen. Por lo tanto,

5 Hacemos referencia, sobre todo, a niños y niñas del pueblo wiwa y wayuu.

la educación propia opera como una suerte de nueva intervención para formar y recuperar esas identidades.

Sin embargo, encontramos que esas intervenciones de recuperación identitaria actúan en articulación —y muchas veces son funcionales— con las políticas educativas. De acuerdo con Rojas:

> La etnoeducación se ha constituido en espacio de conceptualización de la multiculturalidad y de definición de los mecanismos para administrarla. Como política educativa, contiene ejercicios de representación y producción del otro en tanto que define quiénes son los grupos étnicos, cómo éstos deben ser educados y el tipo de relación que deben establecer con los conocimientos y poblaciones que son considerados como no étnicos. Los proyectos curriculares que se desarrollan a partir de la etnoeducación están diseñados de tal forma que los sujetos que en ella se educan actúen de acuerdo con una condición de radical alteridad respecto de las sociedades de las que hacen parte; es decir, para que se gobiernen a sí mismos en nombre de la cultura y la diferencia. (Rojas, 2011, p. 190)

Encontramos que esas políticas educativas, que operan desde lógicas multiculturales, son lugares de producción de una alteridad étnica que, finalmente, no representa amenaza para la matriz racista, clasista, andina, patriarcal de las políticas de conocimiento. Así, se avala la enseñanza de los conocimientos propios, pero restándoles al mismo tiempo potencial epistémico para incorporarse y afectar esos conocimientos del currículo-nacional homogéneo —expresado en los estándares "básicos de competencias"— que, finalmente, son los evaluables.

Incluso, encontramos evidencia de la política educativa como lugar de producción de la alteridad étnica desde la experiencia vital de maestros y maestras. Indagar por la historia vital de algunos de ellos y ellas nos permitió historizar sus propias identidades y rastrear en sus trayectorias ejercicios de violencia epistémica e injusticias cognitivas. Pensemos, por ejemplo, en la experiencia vital de Luis, un hombre wiwa con 33 años de experiencia como maestro, en cuya narrativa encontramos dos asuntos relevantes:

1. Su historia comunitaria y familiar da cuenta de una serie de intervenciones coloniales/nacionales que le hicieron posible ingresar al sistema educativo en calidad de maestro; estamos refiriéndonos específicamente a la intervención de ser castellanizado.
2. Parte de su experiencia da cuenta de un proceso de etnización que también es producto de políticas educativas, en el marco de las relaciones entre pueblos indígenas y el Estado nación que precedió al Estado multicultural; nos referimos, específicamente, a recuperar la lengua. Dicho en otras palabras, perder la lengua y recuperarla fue producto de intervenciones del proyecto civilizador colonial y del proyecto nacional republicano. En ese sentido, encontramos que se hicieron maestros wiwas aquellos sujetos que ya habían sido intervenidos por el proyecto civilizatorio y que podían garantizar la relación entre el Estado y las poblaciones que aún permanecían en "estado salvaje", es decir, que no habían incorporado los mínimos de la nación, como el habla, la lectura y escritura del castellano.

La castellanización de Luis, según relata, actúa desde la intervención misma del cuerpo de su madre a través del orfelinato, considerada durante mucho tiempo como la mejor estrategia para civilizar a los indios. Para la iglesia-docente, como parte del proyecto civilizatorio de poblaciones indígenas, moralizar equivalía a escolarizar. De manera particular, con la recatolización del sistema educativo que supuso el gobierno de Núñez (entre 1880 y 1888) —y ante la incapacidad del Estado para extender su autoridad y soberanía en todo el país— se otorgó a la Iglesia la tutela de las poblaciones ubicadas en vastas extensiones periféricas de la geografía nacional habitadas por indígenas considerados salvajes, lo que equivalía a no ser hispanoparlantes y desconocer la religión cristiana (Roldán y Gómez, citados en Castillo y Rojas, 2005).

Siendo las mujeres las encargadas de reproducir la cultura, su castellanización tendría un efecto castellanizante en su prole.

> Nosotros descendemos de una familia de aquí de Potrerito, por donde van a cruzar mañana, y para allá fue mucho en la época

> que vinieron los orfelinatos, que hubo por allá por la Sierrita, entonces aculturizaron mucho, entonces se manejaba más que todo el castellano, mi mamá desciende de esa familia y ella incorporó el castellano de esa manera. (Luis, docente wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

La misión de la iglesia-docente, a cargo de los capuchinos, intervino a Luis para enseñarle la lectura y escritura en castellano, que ya hablaba. Según él relata, la presencia de esta misión en Bernaka fue solicitada por la misma comunidad, quien encontraba necesario aprender la lectura y escritura del castellano para dialogar con el Estado.

> En 1975 una comunidad en Cherúa en la colonia las misiones capuchinas, ellos por petición de un indígena wiwa que fue al Ministerio de Educación que ellos querían acercarse a la educación porque vieron que era muy importante aprender a leer y escribir para poder interlocutar con el Gobierno, y fue un Mayor que fue a una reunión donde los hermanos arhuacos, vio que los arhuacos, ellos se desenvolvían en una relación que estaban haciendo con personas del Gobierno, y por esa razón él se vino muy motivado y le propuso a la comunidad y así él podría ir hasta Bogotá a solicitar [...] La idea del profesor cuando vino, él pensó en poner esa religión. Entonces había unos señores de la comunidad muy conocedores de la parte cultural y ellos le dijeron, le propusieron que ellos necesitaban que los niños aprendieran a leer y a escribir, a sacar cuentas, y para tener relaciones con el Estado. Solamente le propusieron eso, pero le dijeron, nada de religión, no le vaya a hablar de eso, no, para eso nosotros tenemos nuestra cultura. (Luis, docente wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

Es en este contexto que Luis aprende a leer y escribir en castellano, ingresando a la escuela a la edad de 11 años. En la década de los ochenta, participa en unos cursos de castellanización con el pueblo arhuaco, que hicieron posible su vinculación posterior como docente, una vez los capuchinos fueron expulsados de la Sierra Nevada de Santa Marta.

En esa misma década, los indígenas wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta sintieron los impactos políticos de los movimientos sociales étnicos que se gestaban en Colombia y en Latinoamérica, que incluyeron en su agenda política el campo de la educación. En la década de los setenta los movimientos indígenas empiezan a demandar autonomía en materia educativa. Como hecho importante se constituye el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que en su plataforma política incluye la formación de maestros indígenas para educar conforme a su situación específica y en su lengua.

> En ese momento estaban los indígenas en su apogeo, en su movimiento, en política, reclamando muchas cosas al Estado, no los de la Sierra, pero los indígenas por allá del Cauca, del Amazonas. Entonces ya había acuerdos con el Ministerio que en ese momento sale el Decreto 1142, que fue impulsado por los arhuacos, y ellos hacen que eso sea un reglamento, donde decía que ellos, los pueblos indígenas podían ejercer su propia educación y las comunidades podían decir a quién podían nombrar. (Luis, maestro wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

Tal como relata Luis, la acción del CRIC fue importante en la promoción de acciones políticas para el reconocimiento de derechos educativos especiales de este grupo étnico, conforme a sus particularidades culturales y lingüísticas. Resultado de la incidencia política del CRIC fue la promulgación del Decreto 1142 de 1978, en el cual se habla por primera vez de etnoeducación y se plantea la autonomía de los grupos étnicos para diseñar sus proyectos curriculares, mantener la lengua —hablándose de educación bilingüe— y a elegir sus propios maestros (García, 1987; Castillo, 2008). De esta manera, los grupos étnicos se posicionan como un actor que disputa la participación y legitimidad en la formulación de políticas públicas nacionales.

Luis se hace docente en 1984, cuando alcanzaba los 17 años, y recuerda como un hecho clave en su ingreso a la docencia la expulsión de los capuchinos de la Sierra Nevada. En 1982, los indígenas arhuacos tomaron las instalaciones de la Misión de Nabusimake, administrada por los capuchinos desde 1916, demandando la

expulsión de los misioneros. Como resultado, el Gobierno y los indígenas arhuacos pactaron la terminación del contrato firmado entre el obispo y el gobernador de Valledupar y Cesar sobre educación contratada para la comunidad arhuaca (ONIC, citada en Caicedo y Castillo, 2008). Aunque estaba vigente la conservadora constitución de 1886, el Gobierno nacional tuvo que deshacer el contrato con la Santa Sede en los territorios de la Sierra Nevada de Santa Marta. Esta acción de los arhuacos constituye un hito histórico, siendo la primera vez en la historia del país que, producto de una movilización de este tipo, se expulsa a una comunidad religiosa del territorio (Caicedo y Castillo, 2008).

En 1984 —cuando Luis inicia su experiencia como maestro— tenía cuatro años de vigencia el decreto 85 de 1980, el cual establece, en su primer artículo, que en las zonas rurales de difícil acceso y poblaciones apartadas podrán nombrarse, para ejercer la docencia en los niveles preescolar, básico primario y básico secundario, personas que acrediten título de bachiller en cualquier modalidad, siempre y cuando no existiera personal titulado o en formación que estuviera en capacidad de prestar el servicio requerido. Sin embargo, establece que para las comunidades indígenas podía nombrarse personal bilingüe que no reuniera los requisitos académicos antes previstos. En este contexto, empieza a existir el maestro indígena para las poblaciones wiwa.

El nombramiento de docentes wiwa asignados a territorios periféricos de la Sierra Nevada de Santa Marta estuvo a cargo de la Secretaría de Educación de Valledupar, que tuvo como referente a jóvenes de este grupo étnico que habían realizado el curso de castellanización; sin embargo, Luis no era hablante del dumuna. Es posible pensar que el primer criterio para el nombramiento era un docente indígena capaz de articular los grupos étnicos con el Estado-nación al haber incorporado la lengua oficial: el castellano.

> En esa época, a mí no me pidieron mi consentimiento, si quería. No quería. Es porque sabía leer y escribir, fue que supieran leer y escribir, porque así lo habían dicho, y supiera hablar la lengua podía ser un docente indígena, en ese momento. (Luis, docente wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

Ocurren dos experiencias en esta producción del maestro indígena que pueden leerse desde la narrativa de Luis. Por un lado, docentes wiwa fueron enviados a territorios que no habían sido castellanizados del todo. Por el otro, en este momento histórico, el maestro indígena asume la misión de castellanizar, al tiempo que se interviene a sí mismo étnicamente aprendiendo la lengua que, justamente, el proyecto colonizador, republicano y de nación le había hecho perder. La experiencia de maestro indígena supone entonces una producción identitaria como indígenas wiwa, en la que este sujeto que se está produciendo se propone para sí mismo la recuperación de lo propio. Ese aspecto identitario que antes había sido borrado para civilizarlo e integrarlo a la nación, ahora se produce y se marca, en el contexto de las políticas educativas para grupos étnicos.

Luis fue enviado a Sinca (Cesar) y esta comunidad no lo leyó como un par étnico, sino como un nuevo misionero, un enviado de la educación occidental-occidentalizante. En principio, no hablaba la lengua, lo que ya implicaba una distancia con una comunidad que sí era hablante. El aprendizaje de la lengua, en este inicio, surge como una necesidad comunicativa. Sin embargo, las familias en Sinca empiezan a considerar que las relaciones con el Estado y con los otros —no indígenas— exigían que los niños hablaran "bien" el castellano.

> [...] yo lo asumí [el nombramiento], y en ese momento casi tampoco no hablaba la lengua bien, entonces eso era lo que a mí me incomodaba, porque como debía ser hablante, entonces así eso me incomodaba. Bueno, entonces es cuando me nombran en ese momento y me mandan a una comunidad que llaman Sinca. Y cuando llego allá, la comunidad no quería docente porque era en esa época muchas comunidades por aquí, aferradas, no eran de la educación de occidente, y habían dos familias que dijeron que ellos sí querían; entonces me quedé con esas dos familias [...] entonces los niños ya eran hablantes de lengua, y entonces como yo no era casi hablante de la lengua entonces me vi que tenía que hacer un esfuerzo de hablar la lengua para comunicarme. Entonces en eso yo me interesé de aprender a hablar la lengua con los mayores y me

> dio buen resultado porque en un año ya aprendí a hablar la lengua. (Luis, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

En la labor de este maestro indígena se expresa la correlación de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas, puesto que implicaba asimilar y "normalizar" hacia la lengua dominante, así como mantener y preservar la lengua dominada (Hamel, citado en Dietz y Mateos, 2011). Dietz (2010) señala que la labor del maestro bilingüe desde la década de los años setenta del siglo pasado ha consistido en castellanizar e integrar a los indígenas al proyecto nacional. Ha sido una tarea de mediación entre las comunidades y las instituciones gubernamentales, así como en el manejo y recepción de las políticas educativas nacionales a nivel comunitario o regional.

No hablar el dumuna antes de hacerse maestros indígenas wiwa es una experiencia que comparten otros que ingresaron al magisterio en la década del 2000, tal es el caso de Yanis. Ella recibió una enseñanza en castellano y sus estudios de bachillerato los cursó en San Juan del Cesar (La Guajira), en una escuela mayoritaria que le reforzó el uso del español. Al igual que Luis, Yanis aprendió el dumuna cuando se enfrenta en Surimena (Cesar) a un grupo de niños y niñas, y sus respectivas familias, para quienes esta era la primera lengua. Desde su ingreso al magisterio, su labor como maestra establece la lectura y escritura, tanto en dumuna como en castellano, como uno de sus objetivos fundamentales.

> En esa comunidad [Surimena] son bastante hablantes de la lengua, de dumuna , me sirvió mucho para yo, también, porque yo muy poco, o sea, yo la entiendo y la hablo varias palabras, pero tampoco la pone en práctica, pero con los niños ya me tocaba por obligación. No tuve dificultad con ellos, ese aprendizaje fue muy bueno porque yo podía hablarles dos idiomas. (Yanis, docente wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

El tema del bilingüismo en las instituciones etnoeducativas o de educación propia presenta una serie de tensiones, de cara tanto a las Pruebas Saber como al ingreso de estudiantes indígenas a otras

instituciones educativas que no tienen este enfoque, para dar continuidad a sus estudios de educación media y superior. Aquí se ejercen otra serie de violencias epistémicas.

De manera particular, para las docentes wayuu —cuyos estudiantes, por lo general, continúan sus estudios de educación media en instituciones "mayoritarias"— hablar y escribir español constituye una meta básica de aprendizaje para el ingreso y la sobrevivencia en otros mundos escolares que operan bajo políticas de conocimiento monolingües. Maestras como Norma —mujer wayuu para quien el wayuunaiki fue su primera lengua— si bien consideran imperativo el aprendizaje del castellano, no asumen de manera transparente la noción de hablarlo "correctamente"; asumen que este debe ser hablado desde el ser wayuu, es decir, desde un lugar étnico que le da un habla específica a "lengua oficial". Este lugar, para Norma, debe ser reconocido y no negado o avergonzado.

> En San Francisco hay una particularidad que ha sido fortaleza por un lado para la educación propia, pero debilidad por otro lado. Y en esta comunidad los niños son monolingües en wayuunaiki. Y, por ejemplo, yo como docente de los niños más grandes siempre hago como el esfuerzo de que hablen en español y les hablen español. Se enseña en wayuunaiki pero he dado el énfasis en español porque ellos no son niños de prescolar; cuando están en prescolar, wayuunaiki. Porque yo quiero que ellos hablen en español, no que olviden el wayuunaiki, pero tienen que hablarlo porque hubo una dificultad el año pasado, y es que muchos niños cuando les hicieron como entrevistas para pasar el bachillerato, no dieron por qué, no sé… les da pena que lo pronuncien mal. No importa, o sea, tú no estás hablando mal el español, tú lo estás hablando desde tu wayuunaiki.
>
> Porque es que es otra, lo que pasa es que educamos a nuestros niños en wayuu pero hay es que educar a los alijunas. A que si tú dices por ejemplo: un libro, en wayuunaiki es Karalou'takat, es femenino. Y tú dices el libro y el libro es masculino, el libro. Entonces si una niña wayuu dice, la libre o la papel, qué hace el alijuna, se burla. ¡Ay! No sabe hablar. Entonces lo que hacen

> los niños wayuu, se cohíben. Van a burlarnos, no quiero decirlo. Tanto así que yo he visto a mis estudiantes que hacen como el intento y ellos mismos como que miran pa' todas partes o se ríen ellos solos, u otro le dice: "ay habló español". (Norma, docente wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

En el documento del MEN, que presenta los estándares básicos de competencias en lenguaje, se advierte la importancia de ser lingüísticamente competente para "desempeñarse en la vida"; al tiempo, se anota que "cuando en estos estándares se habla de lenguaje se está haciendo alusión a la lengua castellana" (MEN, 2010, p. 18). En este documento se entiende la lengua castellana como un sistema simbólico, lo que quiere decir que tiene "implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico" (MEN, 2010, p. 24). Partamos entonces del supuesto de que toda lengua es, en sí misma, un sistema simbólico, es decir, el dumuna y el wayuunaiki, para el caso de los pueblos wiwa y wayuu respectivamente, constituyen sistemas simbólicos. En efecto, para Norma:

> Lo propio y todo está en la lengua. La concepción que tú tengas, si tienes al wayuunaiki como segunda lengua nunca va a ser igual a alguien que tenga el wayuunaiki como su primera lengua, si lo aprendió primero […] hay unas cosas que son tan difíciles, no se pueden traducir. Solamente el que sabe wayuunaiki puede entenderlo. Y son conceptos como tan espirituales, no sé qué otro nombre darle. Pero el ser wayuu tiene una conexión muy estrecha con la lengua, para mí es fundamental. (Norma, docente wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

En ese sentido —bajo la lógica de unos estándares básicos en lenguaje— los niños y las niñas de los grupos étnicos deben incorporar, en ese momento vital, el sistema simbólico-cultural propio y el del *otro* —su Otro— que es el Yo de la nación.

A menudo, encontramos en maestros y maestras un cuestionamiento a las Pruebas Saber que presentan los y las estudiantes

de tercero y quinto por el "complejo lenguaje" en el que estas son diseñadas y que resulta incomprensible para niños y niñas. En el ejercicio de caracterización de maestros y maestras, realizado al inicio del proyecto Educación Intercultural, encontramos que, en contextos como el cartagenero, ellos y ellas suelen considerar que "el nivel" de la prueba supera lingüística y cognitivamente a sus estudiantes, ubicados en contextos populares empobrecidos. Sin embargo, aún no hay una lectura del sistema de evaluación en clave de injusticias cognitivas y violencias epistémicas, considerando que niños y niñas deben incorporar el sistema simbólico del *otro* —andino, blanco-mestizo, de clase media— en unos tiempos específicos. Las maestras viven con la sensación de que niños y niñas no han aprendido lo que deberían en el tiempo establecido por el sistema educativo, frente al cual siempre están en desventaja. Se considera que son estos estudiantes quienes "avanzan lento" y no que la prueba los violenta.

> Nosotras contamos con un plan de área focalizado con los temas que se tienen que llevar a cabo, nosotras en ocasiones reestructuramos eso dependiendo de las dificultades que se presenten en el aula, por ejemplo, deberíamos estar en sumas llevando, pero los niños no están en ese período, no han aprendido a contar bien del uno al diez, no podemos pasar al segundo plano, nos toca reestructurar y seguirnos por el proceso de aprendizaje que ellos llevan. El plan lo hemos construido de acuerdo al contexto, a las necesidades de ellos. Aquí estamos a paso de cangrejo, avanzamos un paso y en la casa retroceden dos. Vienen con deficiencias, lo que más se les da a ellos es lecturas comprensivas, análisis de texto, producción textual, vocabulario, lo que exige las pruebas Saber. A los niños se les da algún tema, se les dan las pautas, ciertas palabras, y a través de ellas producen un texto de su imaginación.
>
> Los contenidos están en el currículo, se establecen los temas en la planeación, se establece lo que se va a dar desde preescolar hasta once. En ciertos casos hacemos modificaciones, trabajamos el libro de competencias, el PTA, ese libro en ocasiones viene muy elevado para los niños y los adaptamos a sus niveles,

> condición, o a sus contextos, más bien. En castellano estamos cogiendo a los niños bastante atrasados, el año pasado no alcanzaron a ver las palabras normales: mamá, papá, loma. Este año yo debo repasar combinaciones, pero yo no pude repasar, yo tuve que enseñarlas. Lo importante es que aprenda a leer, en este momento ya están, bueno algunos cancaneando, pero la mayoría ya está leyendo. (Cinep/PPP, 2016, s. d.)

Preocupados por los resultados de la prueba en el área de lenguaje, para maestros y maestras se vuelve imperativo enseñar "vocabulario". Aun cuando reconocen que el "vocabulario" de la prueba responde a contextos andinos, se ven obligados a enseñar los códigos lingüísticos del *otro*. Porque cada lengua implica un sistema simbólico —y así lo reconoce el MEN— y porque el lenguaje permite la producción de sentido, es decir, representar. Encontramos que maestros y maestras —comprometidos con el "buen" resultado ante la prueba— destinan su trabajo pedagógico a establecer una relación entre conceptos y lenguaje en los términos del sujeto dominante/privilegiado contenido en la prueba. Tenemos entonces que es el sujeto de la alteridad quien debe realizar ejercicios de traducción, el sujeto de privilegio no está obligado a traducir; él debe ser traducido. Sus formas particulares de interpretar el mundo —de representarlo—, que se atribuyen a sí mismas como referentes comunes de entendimiento, deben ser aprendidas.

La experiencia de la prueba, según lo narrado por maestros y maestras, indica que para los y las estudiantes no existe una clara relación entre "mapas conceptuales, sistemas de lenguaje y códigos que gobiernan la relación de traducción entre ellos" (Hall, 1997, p. 8). Dicho en otras palabras, los y las estudiantes no relacionan determinadas palabras con determinados conceptos, o quizá lo más correcto es decir que el estudiante no comparte esa relación de traducción entre palabras y conceptos, porque, como se ha insistido, esa relación está establecida en los términos de un sujeto específico que él no encarna.

He aquí un ejercicio violento: en un periodo vital en el que niños y niñas están aprendiendo las relaciones entre conceptos y códigos lingüísticos de su contexto inmediato, se les evalúa según las

representaciones de otro. De esta forma, los códigos lingüísticos y variantes dialectales del otro-étnico se deslegitiman, porque no tienen alcance nacional y porque se considera "mal hablar o escribir" (en el caso de las variantes dialectales).

Lo anterior ha conducido a que la literatura de los grupos étnicos sea marginalizada en varias de las instituciones educativas con las que trabajamos, porque no contribuye al propósito de hablar, leer y escribir correctamente el castellano. Literatura de escritores afrodescendientes del Caribe y el Pacífico suelen ser excluidas de la literatura oficial que se trabaja en las aulas porque, intencionadamente, "escriben como hablan". Pensemos por ejemplo en *Canción del Boga Ausente* de Candelario Obeso:

> Qué trijte que ejtá la noche,
> la noche qué trijte ejtá:
> no hay en er cielo una ejtreya...
> Remá! remá!
>
> La negra re mi arma mía,
> mientra yo brego en la má,
> bañao en suró por eya,
> ¿Qué hará? ¿Qué hará?

Uno de los ejercicios de violencia sobre sujetos racializados en el proyecto ilustrado de nación ha sido que este debe separar habla y escritura. Ya de por sí, el habla se somete a corrección y burla; sin embargo, puede ser permitida como particularidad étnico-regional, pero —en nombre del sujeto ilustrado— la escritura debe ser homogénea, no puede estar exenta de reglas. Ahora, que literaturas producidas por sujetos racializados se prohíban en la escuela tiene efectos epistémicos importantes porque estas literaturas dan cuenta de formas particulares de comprender y producir la realidad. Su prohibición le apunta a apropiar una sola forma de conocimiento, lo que supone olvidar otras y, en última instancia, volverse ignorante de ellas. Desde la noción de ecología de saberes, de Sousa Santos (2011) plantea que todas las prácticas de relaciones entre los

seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia.

Ahora, entendemos que la episteme de los grupos étnicos implica formas de interpretar e intervenir la realidad que cuestionan la noción de desarrollo del país, frente a la cual los grupos enfrentan sus efectos nocivos a nivel territorial y socioambiental. Esa noción de desarrollo se soporta también en el saber oficial que circula en las escuelas, en lo que nombra y en lo que oculta, en lo que dice y lo que silencia; en cómo interpreta la relación entre los humanos, la naturaleza y el territorio.

Currículo oficial y currículos subalternos

Al reflexionar sobre su Proyecto Integrado de Aula y el currículo de su escuela, Armando, un docente cartagenero que se define a sí mismo como negro, relata:

> [...] con el currículo actual, nunca vamos a llegar a cuestionarnos sobre lo que busca el proyecto de "Yo Soy Manglar", porque no hay los espacios donde tú puedas discutir con los estudiantes dentro del currículo de la historia de Cartagena; no existe ese espacio. (Armando, docente de Cartagena, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

"Yo soy manglar" es un PIA que pone en discusión la segregación racial, la discriminación y el desplazamiento que han sufrido las poblaciones negras que han habitado, y habitan, las zonas de manglares cercanas al centro histórico de Cartagena. Justamente, este PIA pone en reflexión el modelo de desarrollo fundamentado en el turismo, para el cual las poblaciones negras, afrodescendientes y palenqueras empobrecidas, que habitan en las geografías de esta economía turística, siempre han constituido un "problema". La serie de desplazamientos que esta economía ha generado encuentra un hito histórico en 1971 con la reubicación de los habitantes de Chambacú —localizado a menos de 100 metros del centro histórico— hacia el sur de la ciudad, y hoy se extiende hasta el cerro de La Popa, territorio en el que se encuentran las instituciones educativas con las que trabajamos.

Que el PIA "Yo soy manglar" tenga un lugar legítimo en el currículo implica volver a Cartagena, y específicamente al cerro de La Popa, parte fundamental del currículo institucional. Sin embargo, según anota Armando:

> [...] tu miras las temáticas que hay en el currículo actual en ciencias sociales y te das cuenta que definitivamente tendría que cambiarse todo, desde mi punto de vista. A nosotros no nos debe interesar Europa, nada más lo necesario para entender la realidad latinoamericana porque somos hijos de Europa también. O sea, Europa no se debe desconocer porque somos producto de Europa, pero hasta ahí. Europa no debe transversalizar todo el proceso educativo de ciencias sociales en el bachillerato. Casi un 80 % del estudiante de bachillerato está hablando de Europa. Si tú analizas casi desde sexto estamos hablando de Europa, Europa, Europa... llegamos a once y seguimos hablando de Europa, entonces ahí hay una clara cuestión eurocentrista en ese currículo. Todavía en pleno siglo XXI. (Armando, docente de Cartagena, Comunicación personal, 4 de julio de 2017)

A este respecto, la docente Elizabeth Castillo Guzmán platea cómo "nosotros le gastamos tres años de secundaria a enseñar la historia de los que nos dañaron la vida, producimos una identificación con el agresor. Es como si los judíos gastaran parte de la vida a enseñar a Hitler"[6]. Castillo cuestionó a maestros y maestras con los que trabajamos frente a la literatura que usamos y sus marcos de referencia. En sus palabras:

> Mio Cid es el canto a la bandera después de matar a musulmanes. Un país que está construyendo la paz no puede leer el Mio Cid ¿Es eso lo que necesitan aprender nuestros estudiantes? Son tantas mentiras, tantas que, por ejemplo, no es justo que los niños en un Estado como Canadá estudien el calendario azteca, que

6 Fragmento toma de la relatoría tomada por las asesoras pedagógicas durante el taller de formación realizado por Elizabeth Castillo en el Diplomado de Cartagena

> es la base para aprender matemáticas, decimales. La trenza tiene una teoría matemática, tiene una imagen mental de lo que puede ser múltiples tropas en la cabeza. Hay un libro sobre historia, currículo y trenzado en el Caribe, de Ereilis Navarro Cáceres. Desde el punto de vista cognitivo un muchacho que más aprenda de lo propio vuela más. Esto no lo resuelve un taller o diplomado. Lo más político de nuestro oficio es lo que enseñamos en el aula.

El saber oficial contenido en las políticas de conocimiento gestionadas por el sistema educativo colombiano no es fácilmente deconstruible por el ejercicio de poder que implica la evaluación. En ese sentido, maestros y maestras —inconformes con ese saber oficial y/o que han reconocido su carácter incompleto, racista, clasista, occidental— agencian currículos paralelos o desarrollan acciones curriculares de frontera, en los bordes.

Currículos en los bordes

El currículo que sucede en los bordes no es exactamente un currículo oculto, en tanto que tiene intencionalidad, conciencia, es explícito, aunque no es reconocido por el currículo oficial. Lo desarrollan, fundamentalmente, maestros y maestras vinculados a instituciones que no están focalizadas como etnoeducativas. El currículo que opera en los bordes es un espacio que no debería estar ocurriendo, que está por fuera de la frontera epistémica dominante; por lo tanto, se interpreta como un espacio improductivo. Las metodologías que se despliegan en estos márgenes también son trivializadas y vistas como actividades de ocio que no implican una relación de conocimiento.

Ante el saber oficial, lo que circula en estos bordes se consideran saberes prescindibles, porque no hacen parte de los conocimientos institucionalizados que deben ser aprendidos por todos y todas en la nación; por lo tanto, no tributan al sistema de evaluación. Sin embargo, los contenidos que se desarrollan en esos márgenes, situados en epistemes subalternizadas, resultan importantes para la formación política de aquel sujeto que ocupa un lugar de alteridad

subalterna. Algunos estudiantes ponen estos conocimientos a circular en acciones políticas en la escuela, pero también fuera de ella.

Sin embargo, estos proyectos curriculares siguen manteniendo el saber oficial, porque no lo alteran de manera radical. El maestro, estratégicamente, decide actuar en el borde porque no tiene la opción de evadir el sistema de evaluación, que toma ese saber oficial como el referente. Conviene reflexionar sobre quiénes habitan ese borde curricular y lo que ahí se construye; ese borde es un espacio subalternizado y radicalmente político que hace parte de las fugas y los actos de autonomía que se construyen en el espacio escolar. Implica la producción de contenido o, en palabras de Armando, crear espacios temáticos que no necesariamente registran en el currículo institucionalizado; son saberes conscientes e intencionados que se saben a sí mismos subalternos. Sin embargo, ello supone el riesgo de ser sancionado posteriormente a través de la Prueba. En palabras de Armando:

> No existe ese espacio temático en el currículo; entonces, ese espacio temático te lo tienes que inventar tú, desobedeciendo, como te decía ahorita, el sistema, que te la va a cobrar más adelante, porque cuando te pregunten si desarrollaste los temas, o cuando el estudiante se enfrente a la prueba van a salir los mismos temas que tú no diste porque quieres hacer otras cosas. (Armando, docente de Cartagena, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

Consideramos que la acción en el borde tiene las siguientes características:

Ejercicios de enunciación

Las y los maestros que actúan en el borde han reconocido —en el marco del proyecto Educación Intercultural— que trabajan con estudiantes indígenas, negros, afrodescendientes y palenqueros. En las instituciones de estos maestros y maestras, gran parte del currículo institucionalizado se asienta en conocimientos —científicos— que se presumen universales. Esa presunción ha llevado a que el resto de docentes asuman que pueden desarrollar su

práctica pedagógica en cualquier contexto, sin modificar radicalmente sus contenidos. Así, universalizado el contenido, se universaliza también al estudiante.

El Proyecto Integrado de Aula, por el contrario, problematiza el contexto y esa problematización deviene en contenidos y metodologías. Ese ejercicio de problematización implica preguntarse por dos sujetos en ese contexto: estudiante y docente. En el marco de nuestro proyecto provocamos la reflexión sobre las diferencias étnico-raciales y de género en la escuela, lo que supone situar al estudiante —y al docente— en las múltiples posiciones que ocupa en la estructura social. Se trataba entonces de producir contenidos y metodologías situadas o conocimientos situados en palabras de Haraway (1991); pero, sobre todo, volver la experiencia de la subalternidad un lugar de producción de contenidos en el aula. Esto implicó preguntarse: quiénes son mis estudiantes —en clave de raza, etnia, género, clase social, localización rural o urbana—, de dónde vienen, qué desigualdades, violencias y discriminaciones enfrentan, qué efectos han producido esas experiencias en sus subjetividades. De esta forma, promovimos las siguientes reflexiones: ¿es pertinente el conocimiento que circula en el aula? ¿Ese conocimiento reafirma al estudiante o produce negación, autodesprecio y reproduce las desigualdades sociales?

Los interrogantes anteriores permitieron reflexionar sobre el lugar de producción del conocimiento que legítimamente circula en el aula; de esta manera, se pone al descubierto el sujeto particular de ese conocimiento que se arroga universal: hombres, blancos, europeos. Al tiempo, se pone en evidencia que los conocimientos producidos desde experiencias subalternas no registran en la escuela. En ese sentido, el diseño de los PIA supone contenidos y metodologías que se dejan afectar por los y las estudiantes: sus identidades, así como las desigualdades y violencias que enfrentan, para hacerles resistencia. De manera particular, el sufrimiento de un estudiante se vuelve contenido para enfrentar el sistema que le hace sufrir; esto ocurrió particularmente con los casos de autodesprecio de niños y niñas negras que han experimentado el racismo. En ese mismo caso, los y las docentes reflexionaron sobre el racismo presente

en la episteme del currículo dominante eurocéntrico, en los textos escolares y en sus propias prácticas docentes.

Tenemos entonces que los lugares de enunciación de los y las estudiantes orientan la producción y elección de contenidos, muchos de los cuales actúan de manera emergente. Recordamos de manera especial la experiencia del grupo de docentes de la Institución Educativa Liceo Bolívar, en Cartagena, que transformaron la forma de enseñar el tema de "Mi ciudad". Estas maestras siempre hacían referencia a Cartagena, y específicamente a lugares icónicos para el turismo que pocos de sus estudiantes visitaban. A partir de su PIA desarrollan una unidad temática titulada "¿De dónde vengo yo?" Y descubrieron múltiples lugares de procedencia de sus estudiantes y sus familias, muchos de ellos rurales. En ese sentido, si bien Cartagena era la ciudad de los y las estudiantes en el momento actual, las maestras empezaron a incorporar esos otros lugares que hacían parte de la historia de vida de niños y niñas, y que no registran en el aula. Además, empezaron a rastrear literaturas y prácticas de estos lugares. Como aprendizaje anotaban además que desde la pregunta ¿De dónde vengo yo? Los y las estudiantes adquieren un lugar relevante en los contenidos que se enseñan y que cada año este varía de acuerdo a los niños y niñas presentes en el aula. Antes, la unidad "Mi ciudad" se enseñaba sin modificaciones.

Ahora bien, se actúa desde un borde porque en los currículos institucionalizados la experiencia del estudiante y las posiciones que ocupa en la estructura social no tienen la capacidad de alterarlo. Si bien, con esta actuación curricular fronteriza se mantiene ese lugar inalterable del saber oficial, hallamos que en esos bordes tienen lugar las afectaciones e interpelaciones que estudiantes y docentes han producido.

Acudir a sujetos, saberes y producciones subalternas. De lo inexistente a lo existente

En conformidad con lo anterior, atender los lugares de enunciación de los y las estudiantes —así como sus problemáticas territoriales— que se convierten en contenidos, supone para maestros y maestras acudir a otros referentes —sujetos, narrativas, historias— que han

sido desestimados y negados en su potencial epistémico por ser considerados demasiado locales o por estar contaminados de subjetividad. Por tal razón, no están autorizados para hablar en la escuela desde un lugar de conocimiento.

Hay una primera experiencia de incertidumbre en maestros y maestras al descubrirse ignorantes. El maestro enseña lo que sabe y el PIA lo situó en un lugar de no-saber y lo enfrentó a lo que consideraba inexistente. El ejercicio realizado puede ser traducido en lo que Boaventura de Sousa Santos llama sociología de las ausencias:

> Lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no-existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. (de Sousa Santos, 2011, p. 30)

Hubo entonces que rastrear esas ausencias para volverlas presencias en el aula, aunque, como hemos insistido, actuando en las fronteras del saber oficial. Fue así como se produjo una aproximación a sujetos ausentes en las escuelas como las escritoras y los escritores racializados de regiones subalternizadas epistémicamente como el Caribe y el Pacífico: Mary Grueso, Shirly Campbell, Ana María Machado, Jorge Artel, Manuel Zapata Olivella, Ereilis Navarro Cáceres, Yesenia Escobar Espitia, Aminta Peláez. O a personajes literarios como la princesa africana Malaika, el pequeño héroe africano Kirikú, o la abuela Mama Avo.

Lo anterior tiene importantes efectos epistémicos porque en esos bordes se libran disputas por el significado. En principio, cuando estas ausencias entran en la escuela, actuando desde los márgenes, las y los docentes reconocen lo que plantea Elizabeth Castillo (2016): "el racismo hace parte de la historia de la escuela, y la escuela hace parte de la historia del racismo". Como estrategia de contra-intervención, en los bordes ingresan ausencias que cuestionan el sistema

racista. Encontramos que las producciones de estos sujetos desafían algunos principios de la episteme dominante, de manera particular las representaciones que produce sobre los otros: una interpretación que se pone en el aula está relacionada con la existencia de África y pueblos africanos antes de la colonización. En las instituciones educativas denominadas mayoritarias —sin enfoque étnico— y en las que no se desarrolla la cátedra de Estudios Afrocolombianos, se enseña a las personas afrodescendientes como esclavas, ni siquiera esclavizadas. Se las enseña desde la producción colonial de lo negro.

Las maestras palenqueras Mary Salgado y Esperanzada Obeso, vinculadas a nuestro proceso de formación, plantearon en la sistematización en su Proyecto Integrado de Aula que la enseñanza de la historia únicamente desde el lugar de la esclavitud —es decir, en clave colonial— y no en perspectiva cimarrona manifiesta un currículo diseñado para que estudiantes negros, afrodescendientes, palenqueros y raizales se autodesprecien y no se autorreconozcan.

En este contexto, personajes de cuentos como la princesa Malaika, Kiriku o la Niña Bonita posibilitan aproximarse a otras narrativas. El currículo oficial —que no ha sido aún lo suficientemente intervenido por los grupos étnicos— sigue reproduciendo la imagen estereotipada del negro. En ese contexto, maestros y maestras empiezan a participar pedagógicamente en luchas por la interpretación y la producción de sentido, que rompan la relación significante de negro igual esclavo, bruto, feo. Usar estas literaturas, constituyen contra-estrategias de intervención para hacer que esos significados hegemónicos —estereotipantes y racistas— construidos alrededor de la población negra se agrieten e inflexionen hacia nuevas direcciones que permitan el autorreconocimiento.

Otro principio de la episteme dominante que se cuestiona es que el cuerpo no es un lugar de producción de saberes. A partir de este cuestionamiento, empiezan a aparecer sujetos y producciones —sobre todo literarias— donde el sujeto se enuncia, se expone a sí mismo como lugar reflexivo y reivindicativo. De manera particular, la reflexión del cuerpo entra al aula como construcción social —racializada, generizada, sexualizada— y no como hecho meramente biológico. El racismo es una experiencia corporal y en las instituciones

educativas hemos encontrado que la experiencia de la negritud tiene el efecto en las niñas de odiar su cuerpo (sus labios, nariz, pelo) por considerarlo feo, bajo la representación blanca-europea de la belleza, reforzada por cuentos con larga presencia en la escuela.

Llamó la atención que en clave literaria maestros y maestros acudieron mucho a mujeres escritoras. Sucede que estas producían literatura a partir de enunciar sus propios cuerpos, resultando una estrategia potente para combatir el autodesprecio. Cuentos como Niña Bonita y poemas como *Rotundamente Negra*, de Shirly Campbell, donde el cuerpo es enunciado y afirmado en su belleza, motivaron a maestras y maestros a utilizar estrategias de enunciación corporal para trabajar el racismo: mirarse en el espejo, dibujar autorretratos, hacer que niños y niñas acudieran a adjetivos positivos para describir cada parte de su cuerpo. Así, el cuerpo —lugar despreciado por la razón ilustrada— también emerge como contenido y metodología.

De manera particular, el PIA titulado "Peinados Afro como señal de identidad y libertad", desarrollado por dos maestras palenqueras en Cartagena, implicó enseñar la historia afro haciendo peinados en las cabezas de sus estudiantes; trenzando sus pelos. Como ellas mismas lo anotan, esto implicaba un contacto corporal docente-estudiante que siempre se ha procurado evitar en la institución educativa.

En principio, en el currículo oficial y su racionalidad monocultural, compañeros y compañeras, así como directivos, interpretaban que lo que sucedía en las aulas de estas maestras como un juego, un desorden, una pérdida de tiempo. Para estos la relación establecida en el acto de peinar no era una relación de conocimiento. Peinar se interpretaba como una intervención feminizada asociada a la estética o al cuidado de otros pero que no ocurre en los espacios donde se desarrolla la razón, como el aula. Aun cuando estas maestras enseñaban la historia del pueblo afro en clave cimarrona a través de los peinados, estos contenidos y estrategias, agenciados desde los bordes, eran vistos como improductivos. Así, tributar al sistema de evaluación supone no solo legitimar ciertos contenidos, sino también ciertas maneras de aprenderlos.

Por otro lado —en esta misma lógica de las ausencias— entraron al aula personajes comunitarios o figuras tradicionales (mamos,

sagas, sabedoras, vecinos, vecinas)[7] cuyas prácticas y experiencias vitales constituyeron fuentes legítimas de conocimiento, hablando de campos temáticos —que no evalúa la prueba— despreciados por la escuela tradicional: peinados afro, el canto de las aves, la casa tradicional wiwa, las prácticas socioculturales y económicas de las comunidades afrourbanas alrededor del manglar, prácticas comunitarias de cuidado ambiental, entre otras. Así mismo, estudiantes y docentes salieron del aula, cuestionando la idea según la cual la institución es el único lugar donde el conocimiento válido se concentra y donde están las personas autorizadas para transmitirlo, bajo la premisa de que todo lo que los y las estudiantes necesitan saber ya ha sido producido. Estas ausencias y metodologías desarrolladas en los bordes del saber oficial ponían de manifiesto el carácter incompleto de ese mismo saber.

Ahora, es necesario anotar que el ingreso fronterizo de estas ausencias también presenta sus particularidades. Notamos que estas ingresan con mayor facilidad en ciertas áreas del conocimiento, como la literatura, la historia, la ética, incluso en las ciencias naturales o en algunos campos de esta, pero no lo hace en áreas como matemáticas o la filosofía, por ejemplo, cuyo contenido se presume universal, de modo que la ausencia no puede afectarlo. Así, hay unos campos de conocimiento que se presumen como radicalmente inalterables y frente a los cuales maestros y maestras no han articulado curricularmente bordes posibles.

Los currículos paralelos

Aquí hacemos referencia a instituciones etnoeducativas que en sus modelos de educación mantienen el currículo oficial y, al mismo tiempo, desarrollan contenidos considerados conocimientos propios que tienen como fin preservar y reafirmar la cultura de los grupos étnicos. Tanto en este caso como en el anterior, no hay una alteración significativa de las políticas del conocimiento en las que

7 En el caso del mamo y la saga, las autoridades espirituales del pueblo wiwa tienen diversas funciones en la comunidad como dar consejo, abrir el camino, realizar trabajos espirituales para que fluya el camino y tienen comunicación con los seres de la naturaleza que transmiten mensajes a la comunidad.

se funda el currículo oficial. No alteran los sistemas de evaluación escolar, ni las lógicas disciplinares desde las que ha sido configurado el conocimiento que circula en las aulas (Rojas y Restrepo, 2012).

Para el caso del pueblo wiwa, encontramos que el modelo educativo Shama Zhigui define ejes de fortalecimiento cultural, áreas y asignaturas. Como ejes se tienen: educación intercultural, educación bilingüe, educación ambiental y educación en derechos. Llama la atención que la educación intercultural la definen como un "enfoque cultural alrededor de una educación propia acorde a la cosmovisión del pueblo wiwa y la asimilación de otros elementos culturales de otras sociedades en forma consciente y crítica" (OWYBT y MEN, 2012, p. 52).

Las áreas que se trabajan continúan siendo las mismas del currículo oficial (ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades, matemática, tecnología e informática) y a estas se incorporan campos de conocimiento propio.

Los conocimientos propios están fijados en un campo de formación cultural del sujeto étnico sin potencial epistémico; sin adquirir estatus de conocimiento con aspiración nacional/universal. Son saberes para la formación/preservación del otro que no representan peligro de alteración para la episteme dominante en el sistema educativo colombiano. Estos conocimientos propios se mueven entre la visibilidad y la invisibilidad, entre la ausencia y la presencia. Son visibles y presentes en contextos locales de formación de alteridad, pero invisibles y ausentes en la idea de un currículo nacional homogéneo.

Por otro lado, llama la atención que, para algunos docentes, el modo de legitimar la educación propia que se desarrolla en contextos étnicos periféricos es obteniendo "buenos resultados" en las Pruebas Saber, lo que equivale a decir que se están formando con éxito a niños y niñas de estos grupos étnicos a partir de ese currículo nacional homogéneo. Más aún, esto equivaldría a decir que la educación propia no pone en peligro ese currículo y que, justo por esto, puede seguir existiendo y formar al sujeto de la nación al tiempo que forma al Otro de la nación. Se demanda el derecho a la etnoeducación a partir de una diferencia que no representa amenaza para las desigualdades sociales, en este caso, epistémicas.

[...] los nivelamos con los de acá. Ya hacemos ejemplos: llave, aquí le llaman manguera, o tapón, no hay relación, no le dicen qué haría usted con la llave, qué haría usted con el tapón si llega a ver la manguera abierta. Y le hemos aplicado las preguntas que traía eso, y el niño sí responde como el palito. Entonces eso ha hecho una estrategia también para demostrarle al Gobierno que también hay una educación de calidad acá adentro de las comunidades indígenas. Y nos da resultado porque antes estábamos en 3.2, ahora estamos en 4.7 [...] nos dan otro lenguaje, nos miden como cualquier institución. (Miguel, docente wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017)

Tabla 2
Organización por áreas del Modelo Educativo de pueblo Wiwa

<table>
<tr><th>Ejes de fortalecimiento cultural</th><th>Áreas</th><th>Asignaturas</th></tr>
<tr><td rowspan="16">EDUCACIÓN INTERCULTURAL

EDUCACIÓN BILINGÜE

EDUCACIÓN AMBIENTAL

EDUCACIÓN EN DERECHOS</td><td rowspan="4">Ciencias Sociales</td><td>Historia</td></tr>
<tr><td>Ética y valores</td></tr>
<tr><td>Filosofía
Territorio y Geografía</td></tr>
<tr><td>Derecho propio
Legislación indígena</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Ciencias Naturales</td><td>Medicina tradicional
Naturaleza</td></tr>
<tr><td>Química</td></tr>
<tr><td>Física</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Humanidades</td><td>Castellano</td></tr>
<tr><td>Dumuna</td></tr>
<tr><td>Ikun</td></tr>
<tr><td>Koguian
Inglés</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Matemática</td><td>Matemática</td></tr>
<tr><td>Geometría</td></tr>
<tr><td>Tecnología e Informática</td><td>Informática</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Conocimientos propios</td><td>Agricultura propia</td></tr>
<tr><td>Música tradicional
Tejido y tecnología</td></tr>
</table>

Fuente: Tomado del modelo educativo del pueblo wiwa

Lo anterior puede entenderse a la luz de lo que Castillo llama *integracionismo administrativo*:

> Con este esquema se produce un nuevo tipo de integracionismo ya que los resguardos deben invertir los recursos destinados a la educación siguiendo la relacionalidad de la ley (sic) 715 consistente en implementar un modelo educativo nacional estandarizado, al condicionar el acceso a los recursos por parte de las entidades territoriales al cumplimiento de las metas que dicho modelo define (Pruebas Saber, planes de mejoramiento, indicadores de gestión, etc.), es decir, promueve la autonomía en el marco del integracionismo administrativo. (Castillo, 2008, p. 24)

Otro asunto que llama la atención de los currículos paralelos, como se anotaba en líneas iniciales, es que, justo en ese paralelo entre lo propio y lo occidental se forma el sujeto wiwa, constituyéndose —en el campo pedagógico— a partir de una relación de alteridad constitutiva entre una episteme dominante —que no es propia ni cultural y tampoco éticamente deseable— y una subalternizada —que es propia y éticamente deseable.

> La pregunta central del proyecto del ecosistema fue como… o sea, comparar el ecosistema de afuera y el nuestro. En qué sentido, para nosotros el ecosistema es todo, y todo lo que está en el territorio para nosotros es importante. Así lo mismo, para el blanco, para el hermano menor también tiene importancia, pero ellos lo miran de una manera diferente, en el sentido de que de pronto es algo como desarrollo, y nosotros no lo miramos como desarrollo sino como conservación. Desde allí nosotros hemos trabajado en ese sentido dándole a conocer a los estudiantes cómo lo entienden allá afuera y cómo es lo nuestro. Con eso no queremos decir que el conocimiento blanco no es viable para nosotros. Yo creo que aquí trabajando la experiencia, dando ejemplo a los estudiantes, los estudiantes van a comprender por qué allá afuera lo miran de una manera y nosotros de otra forma. (César, docente wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017)

> Cuando estudiamos el tema del ecosistema desde lo occidental, es un pensamiento que se diferencia del pensamiento de nosotros y de pronto de muchas otras etnias o culturas que hay en el mundo, y de pronto cuando uno entra hace esas comparaciones. (Yanis, docente wiwa, comunicación personal, junio 13 de 2017)
>
> O sea, primeramente, comenzaron los hermanitos menores [no indígenas] y como el hermanito mayor se dio cuenta que construía y se caía [la casa] y construía y se caía, entonces comenzaron los hermanitos mayores [indígenas]. Entonces a ver si la de nosotros también se va a caer, a construir Urraga [casa tradicional wiwa]. Dice: "Comenzaron a traer los materiales como barro, horcón, lata, bejuco, pero no todo lo traían en el mismo tiempo, sino que pasaban días para traer un material. Para los hermanitos menores, el material que el hermanito mayor estaba apilando para construir Urraga, no era duradero ni fuerte. Que cuando el terremoto pasara, menos aguantaría". O sea, para el hermanito mayor, de acuerdo a los materiales y la construcción que estaban haciendo, si la de nosotros fue más fuerte, con materiales más duraderos y ellos están construyendo con esos materiales, eso menos va a aguantar. Decían, se suponían ellos, menos aguantarían. "Después comenzaron a construir y demoraron para terminar la construcción de Urraga" o sea, ellos no lo hicieron el mismo tiempo. O sea, por ejemplo, el hermanito menor, comenzaron y al poco rato lo estaban terminando ya la casa. Pero por ejemplo acá dice que el hermanito mayor no lo hizo así, demoraron para terminar la construcción de Urraga. Luego pasó el terremoto y no se cayeron las casas. (Emiliano, docente wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017)

Así, en estos paralelos se "gestiona un particular diagrama de mismidades y diferencias" (Rojas, 2011, p. 102), para el que traza unos contornos bien definidos.

Ahora, la etnoeducación afrocolombiana en el contexto cartagenero opera bajo condiciones totalmente diferentes al contexto indígena y wayuu. En el 2013, la Secretaría Distrital de Cartagena expidió el Decreto 0670 que focaliza 25 instituciones como etnoeducativas, esto como parte de la política educativa distrital para el fortalecimiento y la

reafirmación de la identidad étnico-cultural. Este decreto fue impulsado por el movimiento social afrodescendiente, que en el año 2012 había logrado la Política Pública *Enfoque diferencial para población afrocolombiana, negra, palenquera y raizal,* en la cual la etnoeducación es uno de los capítulos. El decreto establece que:

> [...] de acuerdo al estudio adelantado por la (sic) Comité Distrital de Etnoeducación creado mediante Resolución 663 de 2008, en el Distrito de Cartagena existen Instituciones Educativas que atienden mayoría de población que se autoreconoce (sic) como afrocolombiana, raizal y palenquera o que adelantan Proyectos Etnoeducativos, por lo cual es necesario identificarlas, para focalizar acciones orientadas a la construcción de modelos educativos pertinentes, en los cuales se tengan en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, de acuerdo a lo señalado en el artículo 55 de la Ley 115 de 1994. (Decreto 0670, 2013)

El decreto indica que las instituciones focalizadas iniciarían un proceso de resignificación del PEI, el cual debe adoptarse mediante un proceso de participación de los diferentes estamentos que integran la comunidad educativa (Decreto 0670 de 2013). La mayoría de las instituciones focalizadas (19) corresponde a zonas rurales de Cartagena, en territorios insulares y continentales; apenas seis (6) corresponden a la zona urbana. El decreto tomó como criterio de focalización las instituciones educativas que ya estaban agenciando proyectos etnoeducativos.

La reflexión que plantean maestros y maestras es que tanto estudiantes, como docentes, familias y organizaciones sociales de los territorios donde se focalizaron las instituciones no necesariamente estaban experimentando procesos de autorreconocimiento identitario étnico-racial. Por el contrario, manifiestan que diferentes actores de la comunidad educativa se niegan a autorreconocerse como negros, afrodescendientes, palenqueros y raizales. En consecuencia, tampoco se han construido planes de vida comunitarios como grupo étnico. Así, se supondría que el censo

respondería más a un autorreconocimiento individual y menos a uno colectivo-territorial que permitiera afirmar que la comunidad demandó un proyecto educativo conforme a sus aspiraciones como grupo étnico. El sentir general de los mismos maestros y maestras es que esta focalización responde a un ejercicio violento por parte de la Secretaría de Educación.

En este contexto, ¿qué cambios epistémicos podrían producirse y quiénes lo promoverían? Hay que considerar que estas instituciones venían de considerarse "mayoritarias" para transitar, a partir del decreto, a etnoeducativas. Si bien se nombraron docentes etnoeducadores, el grueso de la planta docente no cambió. Se trata de maestros que, en su mayoría, no se habían preguntado por sus propias identidades étnico-raciales y que presumían, o presumen, que sus contenidos son aplicables a cualquier contexto y por tanto, que no deberían ser "etnizados".

Al momento de realizar las caracterizaciones iniciales para dar inicio a nuestro proyecto, en las que involucramos a dos colegios etnoeducativos, maestros y maestras consideraban que las únicas diferencias que les exigían revisar o replantear metodológicamente —mas no en contenidos— eran las relacionadas con dificultades de aprendizaje por discapacidades; atender estas dificultades suponía ser inclusivos. Las diferencias visibles se definían en función de las racionalidades propias de la escuela y aquello que posibilita/dificulta el aprendizaje en términos de la capacidad de aprender el conocimiento institucionalizado, sin modificarlo, es decir, hacer que el estudiante aprenda eso que debe ser aprendido.

La focalización supondría una escuela cuyo currículo se deja interpelar por las diferencias étnico-raciales; sin embargo, esta no era considerada una diferencia con capacidad de interpelación curricular. Lo que ocurrió fue que maestros y maestras continuaron con sus mismos contenidos y situaron la etnoeducación en campos y sujetos específicos. En términos del campo, sucedió que la etnoeducación se estableció como asignatura del área de las ciencias sociales. Para insistir, no solo no se han producido cambios curriculares o la llamada resignificación de PEI, sino que, además, al currículo oficial se le agregó únicamente una asignatura llamada etnoeducación.

Esto también se encuentra relacionado con el hecho de que en lo afrourbano no operan tan claramente las nociones de "conocimiento propio" como sucede en los pueblos indígenas.

Ahora bien, los maestros a cargo del área de ciencias sociales, en la que se inscribió la etnoeducación —sugiriendo que esta solo tenía que ver con la enseñanza de la historia, pero no con las denominadas ciencias duras—, mantenían representaciones estereotipadas y relativas al folclor respecto de la población negra, afrodescendiente, palenquera y raizal, las cuales fueron trabajadas en el marco de este proyecto.

> Es una materia, la doy yo, como hace tres años. Tres horas de sociales y una de etnoeducación [...] El Proyecto de Etnoeducación, para el 20 (de mayo) hay un trabajo que queremos elaborar un trabajo de las comidas gastronómicas de los etnos, de la raza etna. También pienso hacer una obra de teatro, la harán de África, en sexto grado me toca América, Colombia, lo que es Palenque [...] En la presentación gastronómica se muestran las comidas y se evalúan [...] Al principio me dio duro, primero que todo porque como no soy de aquí, en mi tierra nunca se ha vinculado la esclavitud ni nada de eso, me sentía como rara, yo soy cachaca, a mí me dicen cachaca, yo digo que me discriminan, pero ya después me fui acostumbrando. Entonces al principio fue duro, pero después ya me acostumbré, no le paré bolas a nada, es más, yo la daba, pero con recelo porque sea como sea me iba a meter en algo no conocido, que no era mi área. (Marta, docente de Cartagena, comunicación personal, marzo del 2016)

En otros casos, la asignatura llamada etnoeducación está a cargo de los etnoeducadores, mientras que el resto de las y los docentes no se sienten interpelados.

> Desde el año pasado estamos tratando de renovar el PEI, porque el PEI de la institución no estaba adecuado, como estaba focalizada la institución etnoeducativa, se está trabajando en eso, incluir la parte etnoeducativa al PEI. En esa parte entramos los

> docentes. Por ejemplo, yo desde mi parte de ciencias naturales, mi proyecto consistió en lo que es la medicina tradicional. El año pasado hicimos una feria cultural, donde hablábamos de medicinas naturales, de cómo la utilizaban nuestros ancestros afrodescendientes, anteriormente no usaban químicos sino las plantas, medicinas curativas. Entonces, tenía imágenes de plantas, se les decía: "El orégano, se utilizaba para tal cosa y lo utilizaban de esta manera, lo tomaban, en diferentes presentaciones, hacían ungüentos". En esa semana cultural, como era mi proyecto, yo me responsabilicé de esa parte. Los docentes etnoeducadores diseñan un proyecto y no se deja de ejecutar, la idea es que todo el tiempo el componente esté ahí, dentro de las clases que yo dé, no solo debo impartirles ¡La célula es esto!, sino buscarle la parte etnoeducativa para que ellos tengan conocimiento, en todo, toda mi clase debe girar en torno a la etnoeducación. La idea es que todos tengamos ese compromiso, pero hay docentes como que no les gusta, no les mueve mucho el cuento, como que "yo no participé, yo no soy de ese concurso, no tengo por qué meterme en eso". (Dani, docente etnoeducadora de Cartagena, comunicación personal, 16 de marzo de 2016)

Sin embargo, muchos etnoeducadores abandonan el proyecto con el que ganaron su plaza, incorporándose a los currículos oficiales, por considerar que dichos proyectos —que apelan al conocimiento ancestral— no tiene vigencia en la vida de los y las estudiantes. La idea de atraso es una forma de producir la no-existencia, pues declara atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico en relación a lo que es declarado avanzado (de Sousa Santos, 2011). Por otro lado, "lo étnico" se interpreta más como un tema —o contenido específico— que como episteme. Como contenido específico, etnoeducadores manifiestan que tampoco saben cómo abordarlo. En ese sentido, ha ocurrido que las plazas etnoeducativas han sido ocupadas por personas negras, afrodescendientes o palenqueras que no son necesariamente etnoeducadoras. La experiencia de un docente de una de las instituciones focalizadas como etnoeducativas nos puede ilustrar al respecto:

Mi proyecto está basado en la matemática, la idea es que siempre hemos trabajado con métodos ancestrales, los jóvenes no conocen la yarda, la vara, la fanegada, todo ese tipo de medidas y de peso, la roba, hay ciertas medidas de peso que actualmente nosotros solo trabajamos con el gramo y el kilogramo, y la libra, siempre ha sido el kilo, ciertas medidas de peso no se conoce. Aquí más que todo, en varias unidades se enseña eso, porque hay que complementarle a los niños lo que es un centímetro cúbico, qué valores tiene, entonces tratamos en ese aspecto también de combinarlo. Ese conocimiento está débil porque los pelaos no van a comprender bien y lo que hace uno es enredarlo en su futuro, está la tecnología, es bueno que sepan que nuestros ancestros trabajaron con otras medidas, pero para que ellos la retomen como medida actual no tienen aplicabilidad. El que conoce sabe que sí existe, pero viabilidad para implementarlo a futuro no se puede, cómo yo le aplico que me haga esta medida aquí.

Nosotros cada vez que podemos, en cualquier tema, por lo menos en mi caso, tratamos de ponerle algo de lo etnoeducativo, hay temas que desafortunadamente no tenemos cómo ponerle el ingrediente de la etnoeducación, a pesar de que este colegio es etnoeducativo hay temas que no le conseguimos. Hoy estoy dando naturales y me tocó darle exactamente lo que tenía que dar, ahí no aplicaba, pero sí, siempre estamos, tenemos un área específica de etnoeducación, es una materia.

No es tan sencillo, yo tengo el seminario de etnoeducación, por eso quiero hacer el diplomado, porque es muy corto, el contenido que uno a veces necesita para llevar nuestras materias se me hace difícil, de pronto en mi materia específica que es matemática es muy poco para dirigirlo que vaya todo a etnoeducación, no tengo la suficiente formación en ese aspecto, me gusta, pero no tengo la suficiente formación. Ahora en matemática muy poco incluyo contenidos étnicos, sobre todo esas medidas, pero son poquitos los temas. Lo hice en las medidas de peso y en las medidas, porque entre otras cosas nosotros aquí estamos usando centímetros cúbicos, estamos usando el peso el kilogramo, y no sabemos que hay una medida que se llama roba, que una roba tiene tantos kilos,

> que hay un peso que se llama el quintal, la vara, ciertas cosas, pero cuando uno pasa a otro tema, ya no tengo más nada, como si hubiese muerto lo que quería dar. En naturales muy poco lo utilizo, porque el contenido que yo sé de etnoeducación es poco, mi formación en etnoeducación fue a dos seminarios cortos que fui, no intensos. (Wil, docente etnoeducador de Cartagena, comunicación personal, 16 de marzo de 2016)

Además de convertir la etnoeducación en asignatura, algunas instituciones focalizadas han entendido este enfoque a partir de eventos de celebración multicultural de la diferencia como la semana de la afrocolombianidad, que se volvió obligatoria para estas instituciones y opcional para las "mayoritarias". Aún en estos espacios, permanecen las representaciones estereotipantes. En el marco del proceso de formación, algunas maestras de instituciones etnoeducativas narraban que niños y niñas palenqueros, especialmente, eran llamados a realizar representaciones de la "esclavitud". Siempre eran los cuerpos negros los marcados, expuestos e interpelados, bajo la premisa de que se están autorrepresentando, pero no había una discusión más profunda de la colonización y la colonialidad en la escuela.

Conforme a lo anterior, la etnoeducación se presenta como un campo de tensiones en contextos afrourbanos. Entender eso supone preguntarnos: ¿qué lugares ocupan los sujetos racializados y las identidades étnico-políticas en un espacio como la ciudad? ¿Cómo se construyen las nociones de territorio?

Políticas del género en el Caribe. Las organizaciones sociales y el reconocimiento étnico y de género

A partir de un acercamiento, desde la perspectiva de género, a espacios organizativos en Cartagena y en el sur de La Guajira, reflexionamos y aprendimos acerca de la labor de hombres y mujeres en territorios donde se desarrollan dinámicas muy complejas de relaciones de poder, evidenciadas en formas de apropiación, de uso, de control y de representación del territorio que entran en disputa.

Las diferencias de género también se manifiestan en las formas de lo comunitario y en el trabajo organizativo en estos contextos. La división masculino-femenino aparece con fuerza en los procesos organizativos que investigamos, donde generalmente los hombres asumen lugares de representación y de poder público, y las mujeres roles del cuidado y de la transmisión de la cultura, como una extensión de los roles maternos. En algunas organizaciones las mujeres asumen roles de poder político, de producción académica y construyen colectivos autónomos femeninos que defienden los derechos de las mujeres indígenas y populares, y del territorio, la naturaleza y la madre tierra, como entidades femeninas. Solo en la Asociación Santa Rita para la Educación y Promoción (Funsarep), en Cartagena, encontramos una iniciativa en la cual los hombres se cuestionan sobre su lugar en la estructura de género, sus construcciones de masculinidad, sus poderes y las imposiciones que los oprimen en este régimen de género, sexo y sexualidad, y también de clase social y raza (Cinep/PPP, 2016).

La representación y dirección de organizaciones rurales de defensa territorial, de indígenas y de afrodescendientes, generalmente son asumidas por hombres e históricamente se han construido como lugares sociales y políticos masculinos, pero el trabajo cotidiano de múltiples mujeres sustenta estos procesos organizativos. El trabajo del cuidado (Arango y Molinier, 2011; Posso, 2011), la extensión del trabajo del cuidado a los procesos organizativos (García, 2017), la reflexión académica y la organización de grupos femeninos específicos han sido iniciativas asumidas por las mujeres en estos contextos, donde la participación femenina tiene que lidiar cotidianamente con muchos obstáculos, con muchos estigmas y con muchos poderes masculinos, para lograr desarrollarse y obtener reconocimiento y posibilidades de acción.

La historia de estas organizaciones también ha sido privilegio de lo masculino, pues las figuras históricas étnicas y populares más representativas son hombres y sus procesos históricos hacen referencia a mundos masculinos, invisibilizando el papel de muchas mujeres y el rol de los espacios femeninos en la historia de estas luchas. Como se ve, las diferencias entre los hombres y las mujeres no son irrelevantes en los procesos de organización social.

La perspectiva de género nos permite abordar la diferencia público-privada como diferencia de género (McDowel, 2000; Ortiz, 2007; Duncan, 1996; Ulloa, 2016). Históricamente se ha asociado el espacio de lo público, del debate y la acción política a lo masculino y a los hombres. La historia de las sociedades y la historia de las personas evidencian esta relación de lo político y lo masculino en muchas de sus manifestaciones. La guerra, el debate y la confrontación, el derecho, las instituciones y los espacios públicos son elementos centrales de la construcción social de la masculinidad (Bourdieu, 2000), que vinculan este género directamente con la política manifestada en lo público y con expresiones reconocidas y legítimas del poder. Lo femenino, en cambio, se ha relacionado con espacios privados, domésticos, reproductivos y de la subsistencia. En nuestras disposiciones subjetivas y en nuestras estructuras colectivas se manifiesta esta relación estrecha de lo femenino y lo privado. La maternidad, el cuidado, la explotación en lo sexual y en lo doméstico, y el valor secundario y subalternizado del trabajo vinculan a lo femenino con lo privado y con la privación del valor y del derecho. Esta estructura histórica, espacial, política y generizada de lo público y lo privado se reproduce en las organizaciones con las que trabajamos, pues allí los hombres ocupan generalmente posiciones de representación y de reconocimiento público, mientras que las mujeres se ubican en lugares que no son representativos y habitualmente su trabajo tiene menos reconocimiento que el de los hombres.

Como se mencionó, la dirigencia de las organizaciones y la interlocución de las organizaciones con instancias políticas del poder son roles masculinos, ellos son quienes, en su mayoría, asumen el liderazgo y la vocería autorizada para interactuar con instituciones públicas y económicas. El trabajo de las mujeres, muchas veces, es de sostenimiento de estas organizaciones, se trata de un trabajo importante e indispensable, pero subvalorado, silencioso y que se desarrolla en ámbitos privados de las organizaciones, al interior de las estructuras administrativas, reflexivas y del cuidado, que son sostenidas por el trabajo silencioso y subalternizado de las mujeres (García, 2017).

Las organizaciones creadas de manera autónoma por las mujeres reproducen muchos elementos de estas estructuras colectivas y subjetivas de género, espacio y política. Las definiciones y las prácticas de estas organizaciones femeninas reproducen elementos de lo privado, del sostenimiento y del cuidado de lo doméstico y de los cuerpos, que ahora adquieren la forma de trabajo organizativo y de participación política. Cuidar de niños, niñas y jóvenes; preparar, comercializar y reivindicar territorial y culturalmente comidas; cuidar la salud de niños, niñas y mujeres, y cuidar cotidianamente del medioambiente y de los territorios, son asuntos que extienden el rol privado y doméstico femenino a espacios públicos y organizativos de las mujeres en Cartagena y el sur de La Guajira.

El derecho y las luchas sociales

El campo de las organizaciones y las luchas sociales siempre ha estado estrechamente relacionado con el campo del derecho (Lemaitre, 2009; Thompson, 1984; Múnera, 1988). La penalización de las protestas y las revueltas; los levantamientos colectivos en contra de leyes arbitrarias; las exigencias de transformación de los códigos injustos; la producción de leyes, de políticas públicas y de marcos jurídicos de protección de derechos; la reivindicación de sistemas de derecho tradicional, y el uso de herramientas jurídicas como estrategias de acción, son algunas manifestaciones prácticas en las cuales se hace evidente la fuerte relación que existe entre estos dos campos sociales (Lemaitre, 2009; Ramírez, 2010; Bourdieu, 2000). En ocasiones, esta relación es de confrontación, otras veces, es de cooperación y alianza, aspecto que la hace profundamente compleja e interesante para el análisis.

Podríamos afirmar que uno de los logros importantes de los movimientos sociales en los últimos tiempos ha consistido en tomarse el derecho, en apropiarse de esta institución que tradicionalmente ha cumplido la función de conservar los órdenes sociales desiguales, torciéndola para convertirla en herramienta de transformación social. En nuestro contexto colombiano, los movimientos indígenas, afrodescendientes, de mujeres y de la diversidad sexual (Lemaitre,

2009) comparten el mérito de haber interpelado la dimensión conservadora y reproductora de la agencia del derecho, y haber posibilitado una agencia del derecho más transformadora e incluyente. Esto quizá ha tenido como efecto un fortalecimiento de la relación entre los movimientos sociales y el derecho en nuestros contextos, relación que además se consolida con la Constitución Política de 1991, donde se reconocen los derechos de los sujetos colectivos étnicos y de los sujetos individuales en Colombia. En estos momentos, las herramientas jurídicas son herramientas fundamentales en las reivindicaciones de los sujetos colectivos étnicos, de género y populares de los lugares del Caribe donde se desarrolló nuestra investigación.

De este modo, alrededor de la relación del derecho con las luchas sociales, surgen preguntas y tensiones interesantes: ¿Los reconocimientos y textos del derecho tienen el efecto de garantizar los derechos en la práctica? ¿Todas las luchas sociales contemporáneas se organizan alrededor del derecho? ¿Estamos en capacidad de identificar, analizar y fortalecer aquellas luchas sociales que se salen del marco de los derechos? ¿Los derechos de las mujeres representan a todas las mujeres por igual, sin importar su etnia y raza? ¿Los derechos del género y los derechos étnicos son contradictorios o complementarios? ¿El único horizonte posible de todas las luchas es el derecho? ¿Podríamos pensar unas luchas más acá y más allá de la escritura de derechos en el papel?

Para abordar estas preguntas y tensiones revisaremos los marcos internacionales y locales de derechos étnicos y de género, y las agendas globales del desarrollo sobre género. Relacionaremos nuestras reflexiones al respecto con las prácticas de las organizaciones de defensa territorial en Cartagena y el sur de La Guajira, analizadas en nuestra investigación.

Las luchas sociales contemporáneas se caracterizan por su generalizada dimensión legislativa, es decir, por la importancia que para ellas reviste la producción de leyes, la aplicación de marcos del derecho y el reconocimiento de sus identidades, demandas y luchas, en los textos jurídicos y en las instituciones del derecho (Lemaitre, 2009). Esta dimensión legislativa es práctica y simbólica, y se manifiesta, por ejemplo, en la fuerte creencia que tienen las luchas sociales en las instituciones y los textos del derecho y en el

inmenso poder simbólico que se les atribuye a estas instancias jurídicas (Lemaitre, 2009), lo cual lleva a que muchas de sus reivindicaciones se configuren desde estos ámbitos y a través del uso de estas herramientas del derecho. Una lideresa afro, que hace parte del Consejo Comunitario de Patilla, en una entrevista en el trabajo de campo de nuestra investigación, nos contaba:

> Después de una larga batalla [jurídica] hemos trabajado duro para conformar el Consejo Comunitario para que también seamos escuchados y que también ellos [La Empresa Carbones del Cerrejón Ltda.] nos cumpla nuestros derechos, esos derechos y esos compromisos que existieron con estas comunidades [afro] a raíz del reasentamiento, porque ellos han incumplido todo un contrato que ellos hicieron con las comunidades, ellos han mentido, entonces esa fue una de las maneras o estrategias para nosotros exigir nuestros derechos y también tener una entidad o como un respaldo al momento de nosotros exigir nuestros derechos, este, ante cualquier situación que se nos presente, ante el Estado y ante ellos y ante cualquier organización que también nos pueda brindar ayuda, de pronto el Estado y la minería no nos brindan ayuda, pero sí hay organizaciones como el Cinep que sí nos pueden brindar ayuda, entonces ellos van a dirigirse hacia nosotros y entonces ahí van a encontrar a los miembros de la comunidad… Esto fue una lucha larga con la gente, la mayoría de las que estamos somos jóvenes y Lorena y mi persona… Ella es la representante legal y yo soy la secretaría en estos momentos y así nos hemos ido desarrollando, lento, pero ahí, resistiendo… Antes, no teníamos Consejo Comunitario, sí éramos comunidades negras, pero no teníamos Consejo Comunitario… También está el caso de Roche… Mire usted que el señor Fernando, del Consejo Comunitario de Roche, pues la batalla de él es jurídica, es netamente jurídica, por medio del Consejo, para que sean reconocidos como afros y para poder defender los derechos… (Beatriz, lideresa del Consejo Comunitario de Patilla, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

En nuestro trabajo de campo aparecía constantemente esta esperanza que los líderes y lideresas guardan en los textos y en los

reconocimientos del derecho que, casi como en un acto de hechicería mezclada con racionalidad jurídica soberana, se escriben mágicamente en los cuerpos, en las subjetividades, en las identidades, en los discursos y en los repertorios de acción de las organizaciones.

Una estructura jurídica parece atravesar las formas de organización social contemporáneas, enmarcando gran parte de los discursos, las prácticas y las representaciones de las identidades y las subjetividades que las conforman. De este modo, el derecho no solo representa las reivindicaciones sociales, sino que, además, estas reivindicaciones sociales —constituidas por subjetividades e identidades— se producen en el derecho, en sus lenguajes, sus lógicas, sus prácticas, sus clasificaciones, sus ilusiones y sus textualidades (Butler, 2007).

Así, se le otorga al derecho un poder simbólico que le permite manifestarse en la materialidad de los cuerpos y los espacios de las luchas, y que lo dota de eficacia y de fuerza; creencia y realidad a la vez. Este desmedido poder y esta desmedida creencia en la norma, esta especie de compulsividad jurídica de las luchas sociales con su intensa demanda de leyes, normas y derechos para los oprimidos y para los Otros, nos lleva quizá a confundir las luchas sociales con la producción de normas y de reconocimiento jurídico, haciendo, de este modo, equivalente la acción política de los pueblos a la escritura de derechos en el papel. Como si las rebeliones solo fueran posibles cuando se escriben en el derecho. De este modo, el poder del derecho hace que dejemos por fuera de nuestras miradas e intereses y muchas otras formas de lucha que no se gestionan en los marcos, los discursos y las prácticas jurídicas.

Tanto el Estado como las luchas sociales en la actualidad se rigen por marcos jurídicos, por textos del derecho que configuran su institucionalidad y su estructura organizativa, los cuales justifican, constituyen y posibilitan las prácticas y las estructuras simbólicas del poder, y también de las subjetividades e identidades que enfrentan el poder. En la contemporaneidad, tanto la dominación como la resistencia quedan establecidas en los marcos del derecho y hablan sus lenguajes. Así, la complejidad política y social del campo del derecho constituye hoy en día un interesante terreno de

investigación y análisis de los movimientos sociales y de las diferencias e identidades étnicas y de género.

Todo este sistema —político, social y cultural— de lo jurídico, que es material y simbólico a la vez, también tiene dimensiones epistemológicas y se ha impuesto incluso en las formas como abordamos las realidades sociales desde la academia y las instituciones de investigación, pues muchas veces nuestros marcos teóricos, nuestras metodologías investigativas y nuestras actividades en campo, solo están en capacidad de identificar, analizar y fortalecer luchas sociales que pasan por los filtros del derecho y las normas. En nuestro proyecto, por ejemplo, nos centramos en las reivindicaciones territoriales del Caribe que exigen derechos y que se relacionan con la legitimidad, la escritura y el reconocimiento del derecho cultural, territorial, educativo, étnico y de género. Nuestras metodologías de formación política con las organizaciones gravitaban alrededor de los derechos y las herramientas normativas, reproduciendo así desde nuestra institución la fuerza del derecho. Al respecto una lideresa afro de La Guajira decía:

> El Cinep se tomó el trabajo de enseñarnos las normas y las políticas con las que contamos, y con eso estamos pensando en una acción jurídica para proteger nuestros derechos, en hacer una exigencia de consulta previa… Y tenemos el ejemplo de Roche y Tabaco, ellos han usado esas herramientas desde el reasentamiento [...] Todas esas normas ayudan un poquito, aunque eso no se lleva cien por ciento a cabalidad, eh, la consulta previa, eso viene comprado por la minería, todo eso está comprado, ahí está también la corrupción… Yo he ido a unas consultas previas y eso que allá querían dividir a la comunidad, entre los reasentados y los no reasentados, pero la comunidad que no, que querían una sola consulta previa, y la señora que venía de allá, de la Corte, que hacía la consulta, que no, que así no, porque querían era también dividir a la comunidad… (Beatriz, lideresa afrodescendiente del Sur de La Guajira, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

En Cartagena un líder, nos contaba al respecto de lo jurídico y nuestro proyecto:

> Luego, con Cinep se hizo algo jurídico, se hizo algo, pero, que tal vez, ese taller era necesario, pero había que planearlo mucho, porque lo que se necesitaba de ese taller no fue lo que se dio… ¿Por qué? Porque lo que se necesitaba era que la gente se apropiara de las herramientas jurídicas y de participación, pero no en lo teórico que fue lo que se hizo, sino en la práctica, eso era lo que necesitábamos, más que… Inclusive recientemente Israel, de Fusarep, hace un documento que me parece interesante, que dice que en el Caño Juan Angola hay seis consultas populares ¿Y? Y él se hace la pregunta ¿Y? Eso no pasa nada, porque la gente no tiene como las herramientas, como los elementos, como para la práctica de sus derechos, entonces son cosas que uno se pregunta. (Jairo, líder de la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa, comunicación personal, 13 de agosto de 2017)

Vemos, en estos testimonios, cómo las personas de las organizaciones sociales le dan valor a las herramientas jurídicas y, en la medida de lo posible, las usan. Sin embargo, ellas también son críticas de la eficacia del derecho y quizá las instituciones —académicas, investigativas, jurídicas, estatales, internacionales—, con nuestras posturas políticas, nuestras metodologías y nuestros discursos, hemos sido también agentes importantes en el establecimiento de la fuerza del derecho en las organizaciones sociales.

Las reivindicaciones territoriales que se salen del derecho al parecer estaban por fuera de los marcos metodológicos y analíticos de nuestro proyecto. Resistir sin exigir "derechos", luchar por el territorio afuera de la norma, afuera de las organizaciones y las identidades reconocidas por lo jurídico, es una práctica que encontramos en lo local, pero en la que no fijamos nuestro interés. Sobre estas "otras" resistencias, sobre estas luchas no–jurídicas en el territorio, una mujer afro del sur de La Guajira nos contaba:

> Bueno, de pronto mi familia no pasamos tanta necesidad, porque mi papá todavía resiste allá en el territorio, él no quiso venirse, y tiene sus cosas, tiene sus animales, tiene su siembra, tiene su casa allá todavía, pero los que se vinieron vendieron todo, su territorio,

> sus animales y ahora no tienen nada [...] Mi papá tenía su tierra y todavía la tiene, entonces él se quedó resistiendo y sigue resistiendo, mi papá llega al reasentamiento, llega a la nueva casa, y él dice "esto no es vida, esto no hay ni dónde sentarse ni dónde sembrar, usted sabe cómo uno vive en el campo, que uno va al corral y tiene sus animales y en la tierra tiene su comida"... Mi papá les dice a ellos, yo no voy a salir, yo no voy salir de acá con las manos vacías, yo tengo acá mis matas de plátano, cuánto me dan mis matas de plátano ¿Ustedes me van a pagar a mí lo que me producen mis matas? ¿Ustedes me van a pagar lo que me producen mis vacas? ¿Cuánto vale una mata de caña? Mi papá les dice, es que eso no tiene precio... Yo no me puedo salir a pasar dificultades a lo ajeno, dice él... Y mi papá resiste y él le dice que no al reasentamiento. (Beatriz, lideresa afrodescendiente del Sur de La Guajira, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

El Estado, los movimientos sociales y la academia son presos de una construcción simbólica de lo social que solo puede ver y actuar a través del derecho, de sus textos, de su producción escrituraria, de la reproducción de su poder y legitimidad. Nuestras instituciones, nuestras organizaciones y luchas, y nuestras epistemologías, son leguleyas y parece muy difícil trascender la estructura del derecho, pues las subjetividades, perspectivas y colectividades se han establecido por la escritura de la norma en el papel. Lo que está por fuera del derecho, lo que no produce textualidades jurídicas, aquellas luchas que no exigen normas y reconocimientos de papel, parecen no existir y no importan. Son invisibles en nuestro sistema cultural de hipervisibilización jurídica. No contamos con herramientas para identificarlas, analizarlas y fortalecerlas. No las reconocemos ni las incluimos en nuestras memorias colectivas. Estamos, entonces, ante un cerco epistémico y político del derecho. Quizá la etnografía y sus métodos de observación y construcción colectiva de conocimientos nos permita reconocer y analizar las luchas sin derechos, las luchas que hablan otros lenguajes y que se escriben en otros registros como la cotidianidad, los cuerpos, la lúdica, los espacios, la comida y el cuidado:

> Nosotras resistimos como mujeres, como mujeres afro y resistimos desde la comida tradicional y desde el amor por el territorio… Esto empezó como un juego, para enseñarle a los jóvenes que no conocieron Tabaco, cómo era Tabaco antes de la reubicación [...] No nos interesan las normas, ni usamos esas normas porque esto empezó siendo un juego, además no nos gustan las normas porque nosotras somos rebeldes. (Joaquina, lideresa del Consejo Comunitario de Tabaco, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

Esto afirmaban las mujeres, quienes hacen parte de la Junta Pro Reubicación de Tabaco y del proceso de Consejo Comunitario de Tabaco. Ellas defienden el territorio retomando herramientas del derecho y reivindicando derechos étnicos y territoriales, sin embargo, en ocasiones se posicionan también en las márgenes de lo jurídico y en sus roles tradicionales femeninos: desde la comida afro, retomando las recetas tradicionales de Tabaco, los ingredientes utilizados en la preparación de los alimentos, las formas tradicionales de consecución y producción de estos alimentos y los conocimientos del medio ambiente que representan, teniendo en cuenta los aportes de los hombres y las mujeres en estos ámbitos. No luchan siempre desde la norma, a veces luchan desde el fogón y la comida.

Por su parte, Fuerza de Mujeres Wayuu tiene también una relación cercana con las normas y con el derecho occidental e indígena, en sus prácticas organizativas y de defensa del territorio. Para ellas es importante incidir en estos ámbitos. En ese sentido, cuestionan la exclusión de las mujeres indígenas de los marcos del reconocimiento multicultural y de las tradiciones del derecho propio del pueblo wayuu. Mediante su organización indígena, ponen en tensión las estructuras del multiculturalismo y las estructuras de poder clanil y étnico del pueblo wayuu, ambas estructuras de poder y reconocimiento que privilegian la participación de los hombres y la exclusión de las mujeres indígenas. Ellas han luchado para que asuntos como la violencia contra las mujeres, la violación de niñas y mujeres, y el comercio de sus cuerpos, sean tratados y prevenidos por el derecho tradicional wayuu. Esta lucha ha sido muy lenta y difícil. Además, han retomado en sus prácticas las categorías de

equidad de género y violencia de género del derecho mayoritario, y las han adaptado a sus principios culturales y a sus procesos de lucha por el territorio en contextos de despojo minero, donde estas categorías externas de género dialogan con cosmogonías propias: violentar la naturaleza y el territorio con la explotación de carbón es violentar también los cuerpos de las mujeres. Y violentar a las mujeres wayuu es violentar el territorio y la naturaleza de este pueblo indígena. Esto se establece partiendo de la cosmovisión wayuu que vincula a las mujeres con la naturaleza, en tanto pertenecientes ambas a la categoría cosmogónica de lo femenino. El concepto de cuerpo–territorio de los feminismos comunitarios o indígenas (Gargallo, 2012) se manifiesta acá de modo práctico.

De otro lado, en Cartagena, la Mesa de Defensa Territorial del Cerro de la Popa también establece relaciones estratégicas con lo jurídico, empleando algunas herramientas del derecho, tales como el reconocimiento legal de la Mesa y de algunas de las organizaciones que la conforman, la participación en consultas populares y la incidencia en políticas distritales relacionadas con los megaproyectos y el desarrollo urbano. Sin embargo, sus intereses no se limitan ni se centran en este ámbito de lo jurídico, sino en las acciones populares de defensa del territorio que implican directamente a los cuerpos y donde la participación de la comunidad es fundamental: abrazar colectivamente el cerro de La Popa, organizar jornadas colectivas de limpieza de las calles y los espacios públicos, hacer ciclopaseos masivos, realizar jornadas deportivas y culturales en el barrio Santa Rita y generar espacios de discusión populares acerca de los megaproyectos de Cartagena y sus impactos diferenciales en las poblaciones empobrecidas, racializadas y en las mujeres (Cinep/PPP, 2016). Acá muchas de las organizaciones y las acciones incluyen perspectivas de género en sus prácticas cotidianas.

El derecho y la cultura

Desde perspectivas antropológicas podríamos destacar tres manifestaciones interesantes de la relación entre cultura y derecho: Primera, *los textos jurídicos son producciones culturales* y sería

muy interesante analizarlos desde esta perspectiva, identificando las cosmogonías, las formas de clasificación y las simbologías que aparecen en estas escrituras producidas por culturas académicas, burocráticas, mediáticas, jurídicas y organizativas, e identificando también todos los prejuicios y estereotipos culturales que allí se manifiestan, y que se naturalizan y reproducen a través de la racionalidad y la fuerza del derecho (Bourdieu, 2000).

Segunda, la relación de los pueblos indígenas y afro, de las mujeres y del sector LGBTI con el derecho es *una relación construida culturalmente* e impuesta por los Estados y por las políticas globales del desarrollo que insertan a la fuerza las luchas culturales, étnicas, sexuales y de género en los patrones, en los lenguajes, en las perspectivas y en la legitimidad del derecho internacional, nacional y local. Es decir, tanto las ilusiones jurídicas de las luchas sociales como la simbología y la efectividad del derecho, responden a una construcción cultural atravesada por múltiples poderes, donde las políticas de desarrollo son centrales en la universalización e imposición del derecho como único horizonte posible de las luchas globales y locales, étnicas y de género (Bourdieu, 2000; Escobar, 1998;1999).

Tercera, tanto los textos de derechos étnicos como los textos de derechos de género *definen la cultura*. Para los primeros la cultura es un bien que se debe proteger, fortalecer y conservar, por ser una herramienta de lucha fundamental y un valor propio de los pueblos indígenas (OIT, 1989; ONU, 2007; Const., 1991), mientras que para los segundos la cultura es algo que debe modificarse, atacarse y transformarse, pues es la cultura la que estructura las formas de desigualdad sexual, las barreras de los derechos de las mujeres y la violencia contra las mujeres y contra los cuerpos no normativos (CEDAW, 1979; ONU Mujeres, 2014; Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012; Alcaldía de Bogotá, 2008; Alcaldía de Cartagena, 2009). Pareciese que mientras los derechos étnicos escriben a favor de la cultura, los derechos de las mujeres y de género escriben en contra de la cultura (Abu-Lughod, 2012). En este capítulo nos fijaremos en la manifestación de la relación entre cultura y derecho, e identificaremos y analizaremos las tensiones que se presentan entre los derechos étnicos y los derechos de género.

Las mujeres como sujetos de derechos. Deslizamientos de la “mujer” al “género”

Desde finales de los años setenta, a nivel global, se empiezan a producir tratados internacionales acerca de la discriminación y los derechos de las mujeres, como el de la CEDAW (1979). Las Naciones Unidas y los Estados vinculados arrancan con una serie de producciones jurídicas de reconocimiento de las mujeres que pretenden modificar la cultura y transformar milenios de estructuras patriarcales en los textos y las prácticas del derecho occidental. Tanto el derecho como el desarrollo empiezan a verse interpelados por las mujeres (Boserup, 1970; Moser, 1998; Aguinaga, 2011). En las políticas y en la planeación del desarrollo a escala global y local; en las estructuras institucionales de los gobiernos nacionales, departamentales y municipales; en los textos jurídicos producidos por agencias internacionales y por altas cortes nacionales, y en los documentos de política pública del Estado y de algunas grandes alcaldías y gobernaciones, empieza a aparecer la mujer como actor jurídico, como sujeto político de derechos, como agente activo que aporta a la organización social y a la economía, y como sujeto crítico que transforma estructuras culturales de opresión por sexo (CEDAW, 1979; DNP, 1984; Boserup, 1970; García, 2017a). En la década de los ochenta, tanto en las leyes como en la planeación del desarrollo a escala global, la mujer comienza a impactar como nuevo sujeto del derecho y del desarrollo.

Los avances normativos de las mujeres empezaron posteriormente a incorporar la categoría de género en sus lenguajes jurídicos y de gobierno a partir de los años noventa. Podría afirmarse que se efectuó un deslizamiento jurídico interesante que nos lleva de los derechos de las mujeres a la igualdad de género, en los textos globales y locales del derecho (ONU Mujeres, 2014; Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012; Alcaldía de Bogotá, 2008; Alcaldía de Cartagena, 2009). Al igual que en la academia y en la política feminista, también en los marcos del derecho y del desarrollo operó un deslizamiento de las mujeres al género (Millet, 1969; Scott, 1990; Butler, 2001; Moser, 1998; Aguinaga, 2011).

Quizá este deslizamiento de la "mujer" al "género" puede explicar la vinculación directa que se establece generalmente entre la categoría de género y las mujeres en la actualidad, pues tanto en las teorías y la investigación académica, como en las políticas públicas y el desarrollo, la perspectiva o el enfoque de género se entienden como asuntos exclusivos de las mujeres, de los derechos, la inclusión y el interés en las mujeres (ONU Mujeres, 2014; Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012; Alcaldía de Bogotá, 2008; Alcaldía de Cartagena, 2009). Los hombres, las masculinidades, las diversidades sexuales y de género, no son fácilmente representados como sujetos de género en contextos académicos y políticos. Algo semejante observamos en las organizaciones de defensa territorial de Cartagena y el sur de La Guajira, como se argumentó anteriormente.

En las actividades de nuestro proyecto de investigación la perspectiva de género se relacionaba casi exclusivamente con las mujeres: con las mujeres en las organizaciones, con los derechos, las problemáticas, los temas o las iniciativas de las mujeres. Muchas veces se hacía referencia a las relaciones equitativas e inequitativas entre hombres y mujeres como elementos propios de una perspectiva de género, enfatizando en la supuesta equidad de género que existía en las organizaciones, en los cargos de poder asumidos por las mujeres y en el reconocimiento de su labor organizativa. Muy pocas veces se relacionaba la perspectiva de género con la diversidad sexual, y cuando se hacía esta relación era desde los prejuicios, desde el extrañamiento y desde la exclusión de estas sexualidades no normativas de lo étnico y de lo popular. Los hombres, las masculinidades y las cuestiones propias del género masculino no se reconocían casi nunca como parte de una perspectiva de género. Las mujeres representaban el sujeto casi exclusivo del género.

Así, retornando a nuestra reflexión sobre marcos políticos, es a través de los avances normativos acerca de discriminaciones y derechos de las mujeres, como se inserta la categoría de género en los textos del derecho global y local. Desde la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing de 1995 hasta la *Política Pública de Mujeres para la Equidad de Género en el Distrito de Cartagena. 2008-2019* y los

Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género del Estado colombiano de 2012, se puede observar toda una inserción y producción jurídica de la categoría de género en las textualidades del derecho internacional, nacional y local. Lo que en las décadas de los setenta y ochenta representaba las políticas y los derechos de las mujeres, en los noventa se convirtió en derechos de género.

Este deslizamiento se relaciona con un amplio proceso epistemológico y político que protagonizaron las mujeres desde mediados del siglo XX en Occidente y en algunas de sus colonias, y cuyos efectos se manifestaron también en el campo del derecho, en la escritura de tratados internacionales, de leyes y de políticas nacionales y territoriales que empezaron a reconocer a las mujeres como sujetos del derecho. Posteriormente, a finales de los años sesenta y principios de los setenta, algunas teóricas y activistas feministas empezaron a utilizar la categoría de género en sus análisis y en sus prácticas políticas, para pensar la diferencia y la desigualdad entre hombres y mujeres como productos de la cultura y no como destinos naturales de los cuerpos biológicos (Millett, 1969; Scott, 1990; Viveros, 2004). Este uso feminista de la categoría de género impactaría luego, en los años noventa, el campo del derecho, de las políticas públicas, el desarrollo y el Estado.

Legislando contra la cultura: tensiones entre el derecho de las mujeres y el derecho étnico

Este proceso de inserción de las mujeres y del género en los textos del derecho es, entonces, un efecto de las políticas y las teorías feministas que impactan las producciones jurídicas. El campo androcéntrico del derecho se ve profundamente interpelado por las luchas feministas y no feministas de las mujeres del siglo XX. Este campo, que durante milenios ha servido a la conservación y reproducción del patriarcado y a la naturalización de la violencia contra las mujeres, comienza a ser interpelado por las perspectivas y las prácticas feministas y abre un espacio importante de reconocimiento de las mujeres, de reconocimiento de la discriminación que sobre ellas recae, de reconocimiento de sus derechos, de reconocimiento de sus

luchas históricas, y de reconocimiento, también, de estructuras jurídicas y culturales androcéntricas que requieren transformación.

En diversos tratados internacionales y en documentos de política pública de mujeres y de igualdad de género en Colombia y en el Caribe (CEDAW, 1975; Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012; Alcaldía de Bogotá, 2008; Alcaldía de Cartagena, 2009), los patrones culturales, la cultura sexista y machista, las tradiciones, las prácticas consuetudinarias, los principios culturales de diferenciación y jerarquización de los hombres y las mujeres, son reconocidos como elementos determinantes en la discriminación hacia las mujeres y la desigualdad de género, por lo cual se hace explícita la necesidad de modificar la cultura, de eliminar y de hacer frente a las tradiciones y a los patrones culturales que reproducen la jerarquía sexual. Acá la cultura se define como una configuración androcéntrica que atenta contra los derechos de las mujeres y que imposibilita la equidad de género, motivo por el que se proponen acciones para transformarla.

Siguiendo los planteamientos de la antropóloga Lila Abu-Lughod, podríamos plantear que empieza a producirse una interesantísima textualidad jurídica que "escribe contra la cultura" (Abu-Lughod, 2012), que cuestiona y pretende modificar las tradiciones, las normas y los órdenes consuetudinarios de la cultura que estructuran la desigualdad sexual, los cuales naturalizan y dan lugar, en términos simbólicos y prácticos, a la violencia contra las mujeres y a la negación de sus derechos. Entonces, de este modo se *legisla contra la cultura* y esto es muy importante para las reflexiones de la antropología contemporánea y para las críticas que la antropología feminista, posmoderna y decolonial hace del concepto de cultura (Restrepo, 2012; Abu-Loghod, 2012).

En este sentido, es importante plantear una disputa acerca de la cultura en la legislación. Si se comparan tratados sobre discriminación de mujeres y tratados sobre los derechos de los pueblos indígenas, vemos que ellas (las mujeres) quieren legislar en contra de la cultura, mientras ellos (los pueblos indígenas) desean legislar a favor de la cultura, a favor de su preservación y fortalecimiento. Acá, en estos lenguajes jurídicos de reivindicación de mujeres e indígenas,

parece estar *la cultura en disputa*, aspecto que se evidencia al comparar la CEDAW con el Convenio 169 de la OIT y con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Para ilustrar nuestra *cultura en disputa* en los textos del derecho de las mujeres y étnico, la CEDAW de 1979 plantea que:

> La cultura y la tradición se manifiestan en estereotipos, hábitos y normas que originan las múltiples limitaciones jurídicas, políticas y económicas al adelanto de la mujer. Reconociendo esa relación, en el preámbulo de la Convención se destaca "que para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia". En consecuencia, los Estados Partes están obligados a coadyuvar a la modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres para eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres. (CEDAW, 1979)

El Convenio 169 de la OIT de 1989, por su parte, reconoce "el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas" (p. 8) y este es uno de los principios centrales en su formulación. Dicho Convenio propone que "Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos indígenas" (p. 24), así mismo, "deberán reconocerse y protegerse los valores y las prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos" (p. 25).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 considera "que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente" (p. 2). Esta Declaración es "consciente de la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas, que derivan de sus estructuras políticas,

económicas y sociales, y de sus culturas, de sus tradiciones espirituales, de su historia y de su filosofía, especialmente de los derechos a sus tierras, territorios y recursos" (p. 2).

Los documentos del derecho étnico se estructuran en el principio de mantenimiento y fortalecimiento de la cultura de los pueblos indígenas, originarios, aborígenes o tribales, en la preservación de sus tradiciones e instituciones, de sus formas de organización social y de sus cosmogonías, como elemento fundamental para el reconocimiento, la garantía de sus derechos, la protección de tierras y territorios, y las relaciones con la naturaleza de los pueblos indígenas. Acá la cultura es un valor y hace referencia a una serie de sistemas lingüísticos, simbólicos, rituales, políticos y productivos distintos a los sistemas occidentales. Esta cultura se aborda como sujeto de preservación en dichos documentos del derecho y es herramienta fundamental de la lucha de los pueblos indígenas, por lo que su fortalecimiento y preservación define los derechos étnicos y sus vínculos con la tierra, el territorio y la naturaleza. Define, también, la fuerza de su lucha por la tierra y el territorio.

Así, los derechos de las mujeres buscan transformar la cultura, mientras que los derechos étnicos pretenden preservarla. Ambas relaciones con la cultura son importantes y estructuran luchas sociales indispensables en este momento de la historia, pero son profundamente contradictorias y establecen una tensión entre los derechos étnicos y de género. Quizá los hacen irreconciliables y esto se manifiesta en las prácticas de las luchas sociales, pues las mujeres afro e indígenas se ven muchas veces aprisionadas en medio de estos dos marcos políticos de reconocimiento: si actúan en contra de la cultura estarían traicionando a su grupo étnico y si actúan a favor de la cultura estarían traicionando las búsquedas de las mujeres, ya que estarían fortaleciendo los entronques patriarcales (la imbricación entre patriarcados católicos, occidentales, coloniales y patriarcados indígenas, autóctonos, propios, imbricación constitutiva de la vida y las luchas de muchas mujeres indígenas) que han identificado y cuestionado las feministas comunitarias (Gargallo, 2012).

Entonces, las mujeres que son parte de los pueblos étnicos —indígenas y afro— estarían en medio de estos dos discursos jurídicos

sobre la cultura. Se ubicarían en una encrucijada étnica y de género, que las lleva a cambiar la cultura si son mujeres blancas-mestizas o a preservar la cultura si son sujetos étnicos o marcados por las diferenciaciones y jerarquizaciones culturales. Podríamos afirmar que las mujeres se encuentran en un espacio jurídico liminal relacionado con las representaciones de la cultura en el derecho y con las jerarquías de sus pertenencias étnicas y de género. El concepto de interseccionalidad posibilita el análisis de esos espacios jurídicos y políticos liminales desde las reflexiones que suscitaron las mujeres negras de los Estados Unidos, quienes no eran representadas por los derechos antirracistas, ni por los derechos de los obreros, ni por los derechos feministas. Kimberley Crenshaw define el concepto de interseccionalidad a partir de un proceso jurídico de discriminación contra unas mujeres negras empleadas en una fábrica automotriz, quienes estaban desamparadas por las leyes de mujeres —centradas en las blancas—, por las leyes de trabajo —centradas en los hombres trabajadores— y por las leyes raciales —centradas en los hombres afroamericanos— (Crenshaw, 1994).

La interseccionalidad hace parte de los marcos analíticos empleados en nuestro proyecto y se profundizará en ella en el siguiente capítulo.

Estrategias locales para salir de la liminalidad

Es interesante observar la forma como se manifiesta esta relación contradictoria con la cultura en los contextos de esta investigación —Cartagena y sur de La Guajira—. En el trabajo de campo vimos que el asunto no es tan binario y no se trata de transformar la cultura si eres sujeto mujer o de preservarla si eres sujeto étnico, como se supondría si nos quedamos en los textos de los derechos. En el caso de Cocineras Ancestrales de Sueños, las reivindicaciones que ellas desarrollan parten de los roles tradicionales asignados en su cultura afro a las mujeres: la comida. Podríamos afirmar que en este punto específico ellas reproducen las estructuras de la división cultural de los roles y los espacios de género. Sin embargo, a través de sus prácticas, buscan aportar como mujeres a la

organización étnica y a la defensa del territorio, en efecto, para ellas cocinar es resistir en tanto mujeres en el territorio y, a la vez, exigir derechos y reconocimiento como mujeres étnicas.

Por su parte, Fuerza de Mujeres Wayuu tiene una relación estratégica con las normas y con el derecho occidental y el derecho indígena wayuu. Para ellas es importante retomar herramientas jurídicas globales de protección de las mujeres y de género, por ejemplo, en el 2013 participaron en la construcción del Informe Sombra para la CEDAW sobre la situación de las mujeres indígenas, y de allí —de la CEDAW—, retomaron herramientas para luchar contra la discriminación de las mujeres; fortalecieron los elementos de su propia cultura que pueden nutrir sus luchas como mujeres indígenas —la relación naturaleza, territorio y mujeres, los espacios propios de solidaridad entre mujeres, las sabidurías y las cosmogonías femeninas— y cuestionando aquellos aspectos de la cultura propia que las oprimen, las excluyen y las violentan. De este modo, hacen un uso selectivo de estas herramientas jurídicas y las adaptan a sus realidades como mujeres indígenas. Las sabidurías, los ritos y las fuerzas femeninas que la cultura wayuu establece son importantes herramientas políticas de lucha de estas mujeres que hacen una interesante intersección entre el sujeto jurídico mujer y el sujeto jurídico étnico en el sur de La Guajira.

En otro contexto, en Cartagena, las organizaciones de mujeres y las mujeres que hacen parte de la Mesa de Defensa Territorial del Cerro de la Popa retoman la categoría de lo popular para enmarcar sus luchas interseccionales. Esta categoría incluye múltiples diferencias raciales, de clase, étnicas y de género, sin jerarquizar estas diferencias. Debido a las políticas del reconocimiento étnico en Colombia (Ley 70 de 1993, específicamente), las identidades y las comunidades afrodescendientes o negras en contextos urbanos no son fácilmente reconocidas como tal. Por lo cual, en Cartagena, lo étnico carece de fuerza en las organizaciones sociales, las cuales prefieren hablar y actuar como sectores populares, estableciendo interesantes intersecciones entre raza y racismo, clase social, jóvenes y mujeres.

Funsarep ha trabajado con las mujeres y el género en estos contextos urbanos y ha propuesto los "feminismos desde lo

popular", una práctica política y organizativa feminista que incluye los "distintos rostros de las mujeres" en la organización y las prácticas de defensa territorial: las mujeres negras, las mujeres mestizas, las mujeres jóvenes, las mujeres trabajadoras, entre otras, conformarían esta categoría interseccional de "feminismo popular" (Cinep/PPP, 2016). Funsarep surge en los años ochenta como una propuesta de educación popular en el Barrio Santa Rita y lo religioso ha sido muy importante desde sus orígenes, lo cual vinculó a mujeres populares creyentes al trabajo organizativo, gracias a Consuelo Arnaiz, una monja española que se formó en estudios de género y que hacía actividades como los "Patiecitos bíblicos", en los cuales las mujeres populares desarrollaban lecturas de la Biblia contextualizadas en sus realidades de pobreza, exclusión, racialización y reivindicación popular (Cinep/PPP, 2016). Mujeres Espejo es un colectivo que conserva esta herencia espiritual, pues retoma elementos teológicos y teatrales en el trabajo popular con las emociones, los cuerpos y los espacios de las mujeres. Quizá el arte y la espiritualidad es más importante que lo jurídico en el trabajo de Funsarep.

Funsarep, además, retomó inicialmente el concepto de Mujeres en el Desarrollo (MED) y posteriormente el de Género en el Desarrollo (GED), conceptos que tienen que ver con la inclusión de las mujeres y el género en las agendas del desarrollo (Cinep/PPP, 2016). Funsarep piensa el desarrollo desde el género, lo popular y lo comunitario, desde la posibilidad de construir un desarrollo desde abajo e incluyente con los sectores empobrecidos. Este enfoque se mantiene en tensión y convive también con la crítica al desarrollo urbano y de megaproyectos que actualmente hace la Mesa, identificando este otro desarrollo como excluyente, como despojador y como un desarrollo en el que no se tiene en cuenta a los sectores empobrecidos, populares y femeninos. Para este desarrollo urbano, los cuerpos femeninos, racializados, empobrecidos y populares no importan. Encontramos estas dos perspectivas del desarrollo en la Mesa de Defensa Territorial del Cerro de La Popa. Quizás se trata de dos desarrollos: uno desde lo popular y otro desde las élites. Son dos desarrollos que se contradicen y que entran en tensión permanentemente.

Las mujeres y el género en la planeación del desarrollo

La construcción y puesta en marcha de las políticas, las prácticas y los discursos sobre el desarrollo establecían una perspectiva universal y unilineal. Se planteaba un proceso general en el que todas las sociedades, desarrolladas y subdesarrolladas, estaban implicadas. Las promesas, siempre incumplidas, del desarrollo afirmaban que el crecimiento económico de los países ricos beneficiaba a los países pobres y que dicho crecimiento automáticamente tendría efectos en el bienestar de las sociedades y las personas en general (Gudynas, 2011). En los setenta algunas economistas feministas, como Ester Boserup, reaccionaron ante la universalidad del desarrollo y denunciaron cómo esta excluía los roles y los aportes de las mujeres a la economía y al bienestar de las sociedades. La familia y el trabajo reproductivo, especialmente de las mujeres de los países subdesarrollados, empezaron a tenerse en cuenta como aportes al desarrollo y estas realidades se insertaron en la planeación del desarrollo global (Boserup, 1970), asunto que se reconoce como el enfoque de la mujer en el desarrollo (MED). Como se mencionó, este enfoque lo retomó Funsarep, en Cartagena, en su trabajo con mujeres populares.

La centralidad del desarrollo en ámbitos geopolíticos y económicos traía implícita una exclusión de las mujeres y de los temas de las mujeres, pues el reconocimiento en dichos ámbitos ha pertenecido históricamente a los hombres, a cierto tipo de hombres, mientras las mujeres son oprimidas, invisibilizadas y explotadas desde los campos androcéntricos (es decir, centrados en los hombres, en lo masculino, en sus intereses y formas de ver el mundo) de la política y la economía. Desde perspectivas feministas y de género, los discursos y las representaciones en los cuales se originó el desarrollo son androcéntricos y excluyentes, y la lucha de muchas organizaciones de mujeres y de muchas profesionales feministas ha consistido en incluir los temas de las mujeres y las perspectivas de género en el desarrollo (Boserup, 1970; Moser, 1998; Aguinaga, 2011).

En términos de Caroline Moser (1998), se trata de incluir en la planeación del desarrollo los intereses de género. Parte de estas críticas, de estas luchas y de estos aportes de las mujeres se reflejan en

los anteriores Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible; agendas que incluyen explícitamente temas relacionados con el género: igualdad de género, reducción de la mortalidad materna, reducción de la mortalidad infantil, autonomía y empoderamiento de las mujeres y las niñas. El quinto ODS (Igualdad de Género) retoma explícitamente estos temas y pretende "lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas". Esto se conoce como el enfoque de género en el desarrollo (GED), enfoque que pretende ampliar el MED, para incluir la categoría de género, supuestamente más amplía, analítica y relacional que la categoría mujer, y crítica de las relaciones de poder y de las construcciones culturales establecidas alrededor de la diferencia sexual (Moser, 1998; Aguinaga, 2011).

Por otra parte, también existen perspectivas críticas feministas y de colectivos de mujeres que han intentado cuestionar y desmontar los discursos, las políticas, las prácticas y las representaciones del desarrollo, y plantear posibilidades más allá del desarrollo; alternativas que surjan de las experiencias propias y de las realidades de las mujeres en contextos locales, y no de los centros globales de poder masculinos, institucionales y burocráticos que definen e imponen los discursos y las prácticas del desarrollo (Aguinaga, 2011; Escobar, 2015; Colectivo CASA, 2013). Fuerza de Mujeres Wayuu, Cocineras Ancestrales de Sueños y Funsarep son organizaciones sociales que reflexionan sobre la necesidad de construir propuestas alternativas al desarrollo y que, desde sus experiencias como mujeres negras, indígenas y populares, proponen críticas y alternativas al desarrollo minero, al desarrollo económico y al desarrollo de megaproyectos urbanos. Aunque, al parecer, las políticas de desarrollo son sordas ante estas propuestas.

II

Jerarquías de las diferencias entre sujetos subalternizados. El otro del otro

Cuando nosotras nos preguntamos quiénes son los sujetos de nuestra acción política y académica, encontramos que son sujetos que se ubican en lugares intersticiales, encarnando más de una categoría de diferencia desde sus posiciones étnico-raciales, de género, clase social, orientación sexual. Entendemos, igualmente, que estas diferencias no solo suponen lugares identitarios sino que, en contextos patriarcales, racistas, clasistas y heterosexistas, también suponen desigualdades sociales, discriminaciones y exclusiones. Justo en esa relación de diferencia y desigualdad, las identidades son agenciadas estratégicamente para la acción política.

Conforme a lo anterior, nosotras nos distanciamos de la pretensión de universalidad de cualquier sujeto y reconocemos, en su complejidad, que trabajamos con: mujeres y hombres indígenas, mestizos, negros, palenqueros y afrodescendientes; heterosexuales, gais y lesbianas, que habitan lo rural y sectores populares urbanos; hombres y mujeres que encarnan otras tantas diferencias que no alcanzamos a enunciar. Como equipo no nos excluimos de esta reflexión, nos situamos como mujeres mestizas y negras, caribeñas y andinas, unas habitamos sectores populares urbanos empobrecidos y otras nos ubicamos en una clase media, algunas con ascendencia rural; mujeres heterosexuales que todo el tiempo se cuestionan y luchan contra sus propias prácticas heteronormativas; unas se asumen feministas y otras, sin serlo, han incorporado el género como categoría de

análisis. Somos mujeres que asumimos luchas antisistémicas contra el modelo de desarrollo capitalista-extractivista, el clasismo, el racismo, el sexismo, la heteronormatividad, entre otros. Es decir, somos sujetos que ponemos en evidencia múltiples antagonismos; nuestro análisis se sitúa, justamente, en múltiples lugares de conflicto.

Por otro lado, entendemos también que estos sujetos —al igual que nosotras— pueden ocupar tanto posiciones de subalternidad como de privilegio, esta última considerando situacionalmente que algunos encarnan el lugar de la norma (como la masculinidad, la heterosexualidad, la blanquitud). En este mismo contexto, encontramos que los sujetos pueden reproducir relaciones sexistas, racistas y heteronormativas cuando las diferencias e identidades son jerarquizadas; esta jerarquización actúa de manera sutil y encubierta, reproduciendo sistemas de opresión. La tensión que nos proponemos trabajar en este capítulo está relacionada, justamente, con esas jerarquías de la diferencia que producen y reproducen los sujetos que trabajaron con nosotras en este proyecto; nos preguntamos cómo opera(n) la(s) diferencia(s) de la(s) diferencia(s), la subalternidad de la subalternidad.

Encontramos que estas jerarquías se mueven en una dinámica de politización y despolitización de sujetos, demandas y luchas, e implican varios asuntos: 1. Unas diferencias e identidades se entienden como más legítimas y políticas que otras, 2. Se asume que hay unos sistemas más opresivos que otros; 3. Se asume que unas demandas y luchas son prioritarias y que otras pueden ser postergadas.

En este capítulo emergen preguntas como: ¿Qué lugares se enuncian y pueden ser legítimamente enunciados? ¿Cuáles se silencian o son silenciados? ¿Qué diferencias aún se disputan el estatus de diferencias e identidades legítimas? ¿Qué diferencias e identidades se politizan y cuáles son despolitizadas? ¿Qué negociaciones establecen los sujetos con ciertas diferencias para ser legitimadas e incorporadas en su visión de mundo? ¿Qué sujetos están excluidos de las agendas político-pedagógicas o se encuentran en tensión con estas? ¿Cuál es el *otro* del *otro*?

A partir de nuestro trabajo de investigación, encontramos que las diferencias étnico-raciales son las que mayor legitimidad encuentran entre los distintos sujetos y es el lugar desde el que estos

más se enuncian. En ese sentido, hombres y mujeres se narran a sí mismos y/o a otros desde dicho lugar. Ser indígena, negro, afrodescendiente y palenquero constituye también identidades politizadas a partir de las cuales se gestionan luchas por la defensa del territorio. Las diferencias que más tensión generan son aquellas que cuestionan la matriz heteropatriarcal; en este lugar se encuentran las mujeres —heterosexuales— que cuestionan estructuras de poder patriarcal y aquellos sujetos con identidades de género y sexualidades que se distancian de la heterosexualidad obligatoria.

Interseccionalidad como lugar analítico

Si bien en la práctica se manifiestan jerarquías de la diferencia, que también llevan a suponer que hay sistemas más opresivos que otros, nuestro equipo —analítica y políticamente— asume la perspectiva de la *interseccionalidad*. Este término fue acuñado en 1994 por la abogada afronorteamericana Kimberlé Williams Crenshaw, definiéndolo como la expresión de un "sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas. La subordinación interseccional es, a menudo, la consecuencia de un factor de discriminación que, al interactuar con otros mecanismos de opresión ya existentes, crean, en conjunto, una nueva dimensión de desempoderamiento" (1994, p. 359). La interseccionalidad indica que los sistemas de opresión racial, sexual, heterosexual y de clase están interrelacionados de tal forma que es difícil distinguirlos en la experiencia concreta de los sujetos.

Crenshaw retoma el concepto para analizar la experiencia de aislamiento de mujeres afroestadounidenses golpeadas, en la cual la invisibilidad e ininteligibilidad de esta experiencia es el resultado del entrecruzamiento del sexismo y del racismo ejercido contra ellas (Viveros, 2009). Elsa Dorlin señala que el aislamiento descrito por Crenshaw es a la vez el efecto de una ausencia de conceptos que permiten teorizar la posición de estas mujeres en la intersección de diversas relaciones de poder y la falta de recursos políticos para luchar conjuntamente contra la articulación del sexismo y del racismo sin aniquilarse (citada en Viveros, 2009). Crenshaw, interesada en el

derecho y en la situación legal de las mujeres negras bajo la violencia, subraya la interseccionalidad para mostrar cómo estas mujeres no son vistas, precisamente porque no se ven las categorías que se cruzan. Una vez que se ve la intersección, se ve la violencia; se trata de un movimiento radical (Lugones, 2005, p. 68).

Ahora bien, los antecedentes de este concepto hay que situarlos en el llamado Pensamiento Negro Feminista o *Black Feminist*, desarrollado por mujeres afroamericanas a partir de la década del setenta. Estas mujeres, situadas en posiciones periféricas (mujeres, negras, de clase trabajadora, lesbianas), denunciaron la articulación de los sistemas de opresión sexista, racista, heteronormativo y clasista, encarnados en sus propios cuerpos; desde sus experiencias situadas impulsaron nuevos discursos y prácticas políticas.

En el desarrollo de los feminismos del siglo XX, anota Lugones, la conexión entre género, clase y heterosexualidad como racializada no se había explicitado. Ese feminismo centraba su lucha y sus maneras de conocimiento y teorización contra una caracterización de la mujer como frágil, débil de cuerpo y mente, recluida en lo privado y sexualmente pasiva; sin embargo, esas características solo construían a la mujer blanca-burguesa. Estas feministas teorizaban a la femineidad blanca como si todas las mujeres ocuparan esta misma posición. Históricamente, la caracterización de la mujer blanca europea como frágil y sexualmente pasiva las oponía a las mujeres no blancas, colonizadas, incluidas las esclavizadas, que se veían caracterizadas por una gama de agresividad sexual y de perversión, y como lo bastante fuertes para realizar cualquier clase de trabajo (Lugones, 2005).

En ese contexto, como señala Patricia Hills Colins (1998), las intelectuales negras han venido insistiendo en que se corrijan tanto el prejuicio masculinista del pensamiento social y político negro como el prejuicio racista de la teoría feminista. Para estas mujeres, el conocimiento ganado en la intersección de raza, género y opresión de clase proporciona el estímulo para diseñar y transmitir el conocimiento subyugado de una cultura de resistencia de las mujeres negras. Collins aclara que esta cultura de resistencia no es, en absoluto, monolítica, contiene elementos

contradictorios que alimentan tanto la aceptación de la opresión como la resistencia a la misma.

Para Collins el resultado del pensamiento feminista negro ha sido una extraña postura de afuera/desde adentro, una marginalidad peculiar que estimula una perspectiva especial en las mujeres negras (Collins, 1998). Ellas se encontraban adentro y afuera, o, en parte adentro y en parte afuera, tanto del pensamiento feminista como del pensamiento social y político negro, no cumpliendo a cabalidad con las membresías exigidas en cada uno de ellos: ser blancas en el caso del primero y ser hombres en el segundo. De esta manera, se ven impulsadas a teorizar a partir de sus propias experiencias concretas como conocedoras situadas.

El pensamiento feminista negro ha sido una teoría y una práctica que denuncia cómo un sujeto particular asume la representación universal del sujeto *mujer*; una universalidad contaminada de particularidad. Ese sujeto universal *mujer* era un significante vacío —en apariencia, no ocupado por ningún sujeto particular—, pero lleno, debido a que está hegemonizado por el contenido particular de la mujer blanca de clase media. Así, se pone en evidencia que ese sujeto universal deviene en campo de batalla de una serie de contenidos particulares que luchan por la hegemonía.

Uno de los trabajos pioneros del llamado *Black Feminist* es el de Ángela Davis (1981) titulado *Mujeres, raza y clase*, el cual elabora la intersección de los diversos sistemas de opresión en la experiencia de las mujeres negras estadounidenses. Davis denuncia el sesgo racista y clasista del feminismo, así como el sesgo sexista en el movimiento por los derechos civiles. Devela la invisibilización sistemática de las reivindicaciones de las mujeres negras, a pesar de su potencial revolucionario. Su trabajo riguroso pone en evidencia los sistemas de opresión sexual, racista y clasista en las luchas por los derechos de las mujeres, particularmente en los movimientos a favor del sufragio femenino y el control de la natalidad, así como en las luchas en contra de las violaciones.

Davis muestra cómo, a comienzos del siglo XX en Estados Unidos, la mujer negra era prácticamente invisible en la campaña a favor del sufragio femenino. Su líder (Susan B. Anthony) llegó a afirmar que:

> las urnas contenían un auténtico secreto de emancipación femenina y que el sexismo, en sí mismo, era mucho más opresor que la desigualdad de clase y que el racismo, que la oligarquía más odiosa jamás establecida sobre este planeta era el dominio de los hombres sobre las mujeres. (Davis, 1981, p. 145)

Así mismo, señala que, posiblemente, es por este sesgo racista y clasista que un sector de feministas negras reaccionaba con desinterés frente al sufragio. Así mismo, las mujeres obreras —no necesariamente negras— tampoco se mostraban interesadas en el voto; actitud cuestionada por el movimiento sufragista que las acusaban de atender solo sus necesidades inmediatas. Las mujeres de clase trabajadora solo se vinculan a la lucha por el sufragio cuando empiezan a considerar el voto como una estrategia para hacer demandas laborales, sobre todo después de que el trágico incendio de la fábrica textil Triangle Shirtwaist de Nueva York terminara con la vida de 146 mujeres.

El trabajo de Davis refuerza la necesidad de pensar desde los márgenes, porque la mujer negra ocupa una posición realmente periférica: no hombre y no blanca y, en muchos casos, no heterosexual y trabajadora. De manera que, el pensamiento feminista negro viene a cuestionar la idea homogénea y universal de 'mujer', mejor dicho, hace evidente las contradicciones de la categoría. Se desafía el concepto mismo de 'mujer', exponiéndolo, excediéndolo y sometiéndolo a deconstrucción.

En esta misma línea, bell hooks (2004) cuestiona la dominación hegemónica del pensamiento feminista norteamericano que hizo de la situación de las mujeres blancas un sinónimo de la condición de todas las mujeres estadounidenses, clausurando las opresiones de raza y clase. La autora señala que, si bien resulta evidente que muchas mujeres sufren la tiranía sexista, hay pocos indicios de que este hecho forje un vínculo común entre todas las mujeres.

Un principio central del pensamiento feminista moderno, anota, es que "todas las mujeres están oprimidas" (hooks 2004, p. 37). Lo anterior implica que las mujeres comparten una suerte común y que factores como la clase, raza, religión, preferencia sexual, entre otros, no crean una diversidad de experiencias que determina el alcance en

el que el sexismo es una fuerza opresiva en la vida de las mujeres individuales. Para la autora, el sexismo como sistema de dominación institucionalizado nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas las mujeres de esta sociedad. En ese sentido, la opresión común es un enmascaramiento de los intereses de clase.

La postura de hooks coincide con La Colectiva de Río Combahee (*Combahee River Collective*), una de las expresiones organizativas más importantes del *Black Feminist*, un grupo feminista negro ubicado en la ciudad de Boston, conformado en 1974. Hacia 1977, el colectivo plantea la llamada "Declaración Feminista Negra", documento pionero en el cual se hace referencia a la simultaneidad de sistemas de opresión. En su declaración manifiestan: "como negras vemos el feminismo negro como el lógico movimiento político para combatir las opresiones simultáneas y múltiples a las que se enfrentan todas las mujeres de color" (1988, p. 173).

La política de este colectivo tuvo conexión evidente con los movimientos para la liberación negra, en particular los de las décadas de los sesenta y setenta. Muchas de ellas participaron en los movimientos por los derechos civiles, el nacionalismo negro, las Panteras Negras. Sin embargo, manifestaron su desilusión con estos movimientos de liberación al no tener un lugar propio de enunciación. Con una postura similar a la de hooks, afirman que si las mujeres negras fueran libres, esto significaría que todas las demás también tendrían que serlo, ya que su libertad exigiría la destrucción de todos los sistemas de opresión.

Todos estos cuestionamientos someten a interrogación el sujeto del feminismo. Mara Viveros apunta que en América Latina este debate se dio en la década de los ochenta con las mujeres de los llamados feminismos disidentes (mujeres racializadas y lesbianas, básicamente) que empezaron a cuestionar por qué el feminismo no había considerado que este sujeto podía ser víctima del racismo y del heterosexismo; develaban que este feminismo solo hacía referencia a una mujer blanca —o a quien oficiaba como tal en el contexto latinoamericano— y heterosexual. Por otra parte, a partir de la década de los noventa empezaron a visibilizarse movimientos de mujeres indígenas y afrodescendientes que plantearon críticas al feminismo

urbano y blanco-mestizo, hegemónico hasta entonces; en este sentido, señalaron la necesidad de articular las relaciones de género con las relaciones de raza y colonialidad (Viveros, 2016).

Viveros anota también que, para estos movimientos y otras corrientes feministas que han entablado puentes teórico-políticos con el grupo del Proyecto Modernidad/Colonialidad, "el sujeto del feminismo debía ser heterogéneo, dar cuenta de sus pertenencias cruzadas y ubicar el proyecto feminista en el marco de un proyecto de descolonización del pensamiento y de las relaciones sociales" (Viveros, 2016, p. 14).

Ahora bien, es importante señalar la advertencia que María Lugones (2005) hace a la perspectiva interseccional. Para ella, un riesgo de la interseccionalidad es asumir una lógica categorial a partir de la cual las categorías pueden entenderse de manera separada y separable. En contraste, Lugones le apuesta más a la lógica de la fusión. En sus palabras:

> Género y raza, por ejemplo, no se cruzan como categorías de opresión separadas y separables. Más bien, la opresión de género y la de raza afectan a la gente sin ninguna posibilidad de separación. Esa es la razón de que haya más de dos géneros. Hay una multiplicidad de géneros. No es que la femineidad y la masculinidad sean dos conjuntos de características que constituyan al «hombre» y a la «mujer». Antes bien, las hembras caracterizadas racialmente como no-blancas no son del mismo género que las hembras blancas. (Lugones, 2005, p. 69)

Esguerra y Bello (2014), a propósito de la lógica de la fusión que propone Lugones, indican que la sexualidad y el género, como estructuras de opresiones fusionadas con otros regímenes de poder, no definen la posición de los sujetos como simples víctimas; también constituyen interrelaciones con estructuras de prestigio y privilegio; de este modo, las intersecciones no producen ni absolutos opresores ni víctimas puras.

Para nosotras la importancia del concepto de interseccionalidad no solo radica en su capacidad de cuestionar cualquier noción esencial

y universalista de sujeto, también plantea cierres indefinidos, imposibilidades de clausura, límites de representación. Compartimos también con Camila Esguerra y Jeisson Bello, que la interseccionalidad es "una perspectiva y un enfoque crítico de análisis de las desigualdades sociales, para enfrentar las nociones poblacionales, identitarias y multiculturalistas con las que tradicionalmente operan las prácticas de formación de política pública" (2014, p. 25).

Quizá sea posible pensar nuestra acción como el mundo zurdo que propone la chicana Gloria Anzaldúa en el que:

> Todos juntos abarcamos tantas opresiones. No todos tenemos las mismas opresiones, pero tenemos empatía y nos identificamos con las opresiones de cada uno [...] en el mundo zurdo, yo con mis propias afinidades, y mi gente con las suyas, podemos vivir juntos y transformar el planeta (Anzaldúa, 1988, p. 169)

El enunciado étnico-racial y los usos de la categoría

Cuando Empera, Luis y Norma se presentan públicamente, a sus nombres les sigue el enunciado: palenquera, wiwa y wayuu, respectivamente. Sin embargo, ese enunciado casi siempre es anticipado. En los encuentros locales y regionales encontramos que —antes de estas enunciaciones— el resto del colectivo interpretaba los significantes culturales que portaban estos maestros y maestras (vestido, lengua, poporo) para adscribirlos étnicamente. En el caso de las docentes palenqueras y palenqueros, además de los significantes culturales, solían operar significantes fenotípicos para adscribirlos étnico-racialmente; con frecuencia, "palenquero-palenquera" es una categoría racializada, como se mostrará en este capítulo.

De igual forma, encontramos que algunos docentes afrodescendientes que hacen parte de procesos organizativos que se articulan alrededor de lo étnico[8] —en contextos urbanos o urbanizados— también hacían enunciaciones identitarias a partir de esta categoría. Sin embargo, las interpelaciones en clave étnica casi siempre

8 Como los consejos comunitarios u organizaciones culturales.

estaban dirigidas a indígenas, palenqueras y palenqueros como la máxima representación de la diferencia en estos espacios, en los que maestros, maestras, jóvenes y organizaciones sociales solían relacionarse más en clave multicultural.

Recordamos que en el primer encuentro regional realizado en Barrancas (La Guajira), una de las maestras de origen andino, una mujer blanca-mestiza, le pidió a una de las asesoras pedagógicas que la fotografiara con Empera (mujer palenquera) y Luis (hombre wiwa), una fotografía que, para ella, parecía representar los tres orígenes sobre los cuales se ha constituido esta nación. Al preguntarle por qué decidió tomarse esta fotografía con estos sujetos específicos, ella contestó: "Me la tomé por qué para mí esa imagen representa Colombia. Es una representación de lo diverso que somos, cuando la veo me motiva a querer seguir explorando e investigando mi país" (Gabriela, comunicación personal, 26 de enero del 2018).

En este contexto, nos cuestionó el hecho de que las identidades étnicas constituyeran —y, en algunos casos, se fueron constituyendo— el lugar de enunciación más posicionado. No solo en términos de enunciarse a sí mismo, sino de ser enunciado por otros estableciendo relaciones e interpelaciones en esta clave. Nos interrogó también que este lugar (étnico) operara para unos sujetos específicos y bajo relaciones de jerarquía entre ellos.

De igual forma, desde los enfoques que trabajamos (intercultural y de género) nos cuestionamos —más para comprender— por qué el género, la sexualidad y la clase social no constituían lugares de enunciación y problematización para los diferentes actores, quienes, además, no se leían a sí mismos como sujetos que se estaban encontrando —y desencontrando— en virtud de estas diferencias en los espacios que el proyecto generó. Definitivamente, en esos espacios concurrían sujetos que encarnaban lugares de exclusión en función de estas posiciones (género, sexualidad, clase social), pero estas diferencias y exclusiones no eran nombradas, problematizadas y/o politizadas; como si hubiesen sido puestas en *espera* o como si se creyera que la educación intercultural no se ocupara de ellas.

Si bien es una necesidad de nuestro equipo reflexionar sobre cómo manejamos nuestros dos enfoques y las jerarquías que

nosotras mismas pudimos establecer entre ellos —tarea de la que nos ocupamos en este libro—, encontramos que para la mayoría de maestros y maestras las diferencias étnicas totalizan el contenido del enfoque intercultural. A través de los proyectos integrados de aula y las discusiones en los seminarios regionales hallamos lecturas fragmentadas frente a los dos enfoques trabajados. Desde esta perspectiva, la interculturalidad excluye el género y la sexualidad, y el enfoque de género excluye lo étnico; y en ambas lecturas los sujetos aparecen desprovistos de análisis en clave de clase social. Además de esta fragmentación en la compresión de las desigualdades y las diferencias, se evidenció una jerarquía entre las perspectivas trabajadas, estando el género en una posición marginalizada con respecto a lo étnico-racial, como reflexionaremos más adelante.

De esta manera, encontramos que la interlocución entre maestros y maestras —así como jóvenes, líderes y lideresas sociales— se dio más en clave de grupos étnicos —autorreconociéndose y/o reconociendo a otros— como sujetos colectivos afectados por el modelo de desarrollo, la discriminación y el racismo, pero con mayor dificultad estas afectaciones se leyeron desde el género, la sexualidad y la clase social. Fue así como emergieron una serie de preguntas, que decidimos analizar en este acápite: ¿Qué lugares se enuncian y se politizan? ¿Quiénes los enuncian? ¿En qué contextos? ¿Qué lugares son puestos en silencio? ¿Qué lugares pedagógicos y políticos ocupan categorías como el género, la raza, la etnia, la sexualidad? ¿Qué usos se les da a estas categorías?

En esta reflexión, que la centraremos en maestros y maestras, partimos de tres supuestos: 1. Entendemos la enunciación como el acto político de situar desde dónde hablo, desde dónde actúo; de reconocer las posiciones que ocupamos en las estructuras sociales (desiguales); 2. Aquellos lugares desde los cuales se enuncian maestros y maestras tienen efectos en su acción pedagógica y política; 3. Hay unos lugares que no son enunciados, pero que atraviesan la experiencia subjetiva de maestros y maestras y están implicados en su práctica pedagógica. Esos lugares no enunciados suelen mantenerse naturalizados y/o constituyen posiciones de privilegio (y el privilegio siempre es invisible). Para el caso de este análisis en

particular, estamos diciendo que las posiciones de género, raza-etnia, clase y sexualidad —que construyen sujetos, subjetividades, cuerpos, identidades— intervienen en la práctica pedagógica.

Cuando maestros y maestras enuncian, politizan y/o interrogan las identidades étnico-raciales

En el transcurso del proyecto encontramos dos escenarios en los que se posicionaron maestros y maestras ante las identidades étnico-raciales y los abordajes pedagógicos que se hicieron a partir de estas. En el primer escenario, se encuentran los y las docentes que se autorreconocen étnicamente, lo que orientó las preguntas problematizadoras en los PIA. Es decir, en estos casos, los proyectos integrados de aula estaban radicalmente implicados con las identidades y los proyectos políticos de los y las maestras, y no solo de sus estudiantes. En este escenario, a su vez, hay dos grupos: aquellos maestros que consideran que *siempre* han sido sujetos étnicos (los que *nacieron*) y aquellos que se *autorreconocieron recientemente* (los que se *hicieron*). Acudimos al *nacer* (siempre haber sido) y al *hacerse* (etnización reciente) para dar cuenta de los argumentos sobre los cuales se construyen jerarquías de la diferencia étnica entre los sujetos. Por supuesto, nosotras asumimos en todos los escenarios planteados que los sujetos son construidos socio-históricamente; sin embargo, procuramos identificar los diferentes contextos de construcción de identidad que llevan a los sujetos a definirse a sí mismos y a otros de formas jerarquizadas.

En el segundo escenario, encontramos maestros y maestras que dirigieron la pregunta por las identidades étnico-raciales y los procesos de autorreconocimiento hacia sus estudiantes, pero no se planteaban este cuestionamiento para sí mismos(as) o permanecieron en conflicto frente sus posiciones étnicas; para estos docentes el otro étnico es el estudiante, no ellos y ellas. Lo anterior no debe dar lugar a que se interprete que nuestro equipo estableció como imperativo marcarse étnicamente. Al plantear este segundo escenario reflexionamos sobre el hecho de que marcar étnicamente al estudiante —y solo a él/ella— es una estrategia de otredad por parte de

un maestro/maestra que, situado en una posición de privilegio, se desmarca. En ocasiones, los profesores no se sitúan étnico-racialmente porque presuponen que esto los sitúa, al mismo tiempo, en una posición de exclusión social y económica; es asumirse en una posición de inferioridad[9].

Como afirmó Piedad Ortega (2016) en la presentación que realizó en nuestro Primer Seminario de Educación Intercultural, "este es un país que desprecia la diferencia y la desprecia porque es una diferencia que es desigual, que vive en la marginalidad y la periferia". Los sujetos racializados-etnizados son entendidos como "grupos que están en situación de dependencia o inferioridad social y que son pensados como particularidades frente a un grupo general, encarnado por el grupo mayoritario, desprovisto aparentemente de cualquier peculiaridad social" (Viveros, 2009, p. 4). En ese grupo mayoritario prefieren situarse algunos y algunas docentes, lo que no quiere decir que sus cuerpos no sean racializados-etnizados por otros.

A continuación, abordaremos estos dos escenarios.

Maestros y maestras que se autorreconocen étnico-racialmente

Como advertimos antes, el primer escenario no es homogéneo. Por un lado, encontramos los sujetos que consideran que *siempre* han sido sujetos étnicos, tal es el caso de los maestros y las maestras wiwa, algunos wayuu y palenqueros. Estos y estas no encuentran en su historia vital un momento de no-reconocimiento étnico-racial.

Por el otro, se encuentran aquellos que, a partir de ejercicios de recuperación de memoria histórica, bien sea en el marco de procesos políticos y/o académicos, o por haber experimentado situaciones de racismo y discriminación, han desarrollado un proceso de autorreconocimiento que hoy les lleva a enunciarse étnico-racialmente. En este caso se sitúan algunos maestros y maestras wayuu, palenqueros, negros y afrodescendientes que habitan en contextos urbanos o que se han urbanizado. Estos sujetos suelen ser leídos por los primeros

---

9 Y, quizá, en una posición de paridad-igualdad con su estudiante, lo cual cuestiona la jerarquía entre ellos.

como sujetos étnico-raciales *recientes*, que apenas se están autorreconociendo, es decir, *haciéndose*; que apenas están intentando establecer su diferencia respecto de la sociedad mayoritaria occidentalizada de la que hacen parte. En este campo de disputa por el estatus —verdadero o genuinamente— étnico de los grupos ubicamos las tensiones frente a la jerarquía de la diferencia entre los sujetos que se enuncian étnico-racialmente. En este documento lo que hacemos es, a través de fragmentos vitales de algunos maestros y maestras, identificar las distintas experiencias que hacen que algunos y algunas "nazcan" y otros y otras "se hagan", así como sus vivencias particulares.

Las y los que "siempre" han sido o de aquellos que "nacieron" siendo

En este escenario se ubican maestros y maestras cuyos grupos étnicos, a nivel social e institucional, ocupan una posición de jerarquía frente a otros grupos. Como hemos dicho, básicamente se trata de sujetos indígenas y palenqueros. Es importante señalar que estas jerarquías de la diferencia étnica no operan como un asunto individual, local o del momento presente, sino que responden más bien a producciones de orden histórico, institucional, político y académico.

En principio, es importante anotar que nosotras no asumimos de manera transparente la noción de grupo étnico. Aun cuando suele atribuírsele ese estatus a los pueblos indígenas como un hecho evidente, compartimos con Castillo y Rojas que estas poblaciones —y no solo las palenqueras, negras y afrodescendientes— han vivido un proceso de etnización; esto es, de construcción histórica de una imagen de sí que ha llegado a ser definida como "étnica", así como de los discursos y las formas de acción política propios de dicha representación. Al asumirse como "grupo étnico", se apropia una forma de identificación, un posicionamiento de las poblaciones indígenas en función de un conjunto de rasgos que adquieren la capacidad de movilizar y dar sentido de pertenencia a estas poblaciones, las cuales construyen desde allí su proyecto de vida (Castillo y Rojas, 2005).

Compartimos, entonces, que las identidades étnicas son también productos históricos y no una esencia. En la configuración de

este discurso identitario no solo han participado los sujetos etnizados, también han intervenido académicos, activistas, partidos políticos, profesionales de ONG e integrantes de las iglesias (Wade, 2000; Castillo y Rojas, 2005).

Si bien asumimos una postura no esencialista de la identidad, la jerarquía entre sujetos —indígenas, palenqueros, negros, afrodescendientes— que planteamos aquí, se manifiesta justamente en una sutil y disimulada tensión entre quienes presumen que siempre y esencialmente han sido étnicos —desde tiempos precoloniales— y leen a otros sujetos como los etnizados, quienes, a menudo, retoman significantes y prácticas culturales que no les son propias. Básicamente, los grupos indígenas parecen dar por sentado su estatus étnico, mientras que las personas negras y afrodescendientes deben disputarse ese reconocimiento. No obstante, palenqueros y palenqueras parecen estar situados en una mejor posición étnica —con respecto a negros y afrodescendientes que habitan contextos urbanos— en virtud del proceso de cimarronaje y el mismo reconocimiento del que hoy goza San Basilio de Palenque como patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad.

La jerarquía de lo indígena frente a otros grupos étnicos se ha construido desde el inicio del proceso colonizador y ha estado favorecida por intervenciones políticas y académicas. Castillo y Rojas (2005) señalan que, si bien los españoles veían a los indígenas como bárbaros, los consideraban seres incorruptos porque, a pesar de no ser cristianos, no habían rechazado la cristiandad. La imagen de los colonizadores sobre los indígenas se movilizaba en la doble representación de caníbales e inocentes (Meek; Padgen; Mason; citados por Wade, 2000). En contraste, los africanos siempre fueron interpretados como “infieles” al provenir de sociedades influenciadas por el islamismo (Wade, citado en Castillo y Rojas, 2005).

Wade señala que, desde la colonia, los nativos ocuparon la posición institucional del Otro, esencialmente diferente de sus observadores. Los indígenas contaron con una legislación protectora —por lo menos en el papel— que debía proteger tanto como explotar; así, a finales del siglo XVII se prohibió el trabajo indígena en las minas; sobre estas poblaciones operaron tecnologías de control

y explotación del trabajo bajo la figura del pago en tributo. Así mismo, se les delimitó un espacio físico de habitación que los "protegía" de elementos extraños (Castillo y Rojas, 2005).

Por su parte, africanas y africanos fueron traídos a América para reemplazar la mano de obra indígena y siempre fueron tratados como mercancía. Su esclavización utilizó como estrategia la dispersión de las diferentes tribus para contener cualquier posibilidad de resistencia, dificultando así su organización. Además, a diferencia de los indígenas, a quienes se les delimitó un espacio físico específico para ellos y ellas, a la población negra no se les "dispuso" este tipo de espacios para habitar, de manera que permaneció en mayor contacto con los esclavizadores, por lo que compartió aspectos de su vida cotidiana (Castillo y Rojas, 2005). Wade (2000) señala que los africanos esclavizados —y sus descendientes— se movieron en una posición ambigua: tanto dentro como afuera de la sociedad de sus amos y observadores.

Ese contacto y posición ambigua ha favorecido, históricamente, la idea de que las personas esclavizadas —y sus descendientes— no tuvieron la posibilidad de constituirse como un grupo diferenciado étnicamente de la sociedad blanco-mestiza, a excepción de quienes acudieron al cimarronaje para darse un territorio y organizarse socialmente lo que, para algunos, permitió mantener el vínculo cultural con África. Es en ese sentido que percibimos que, en el colectivo de maestros y maestras, se pone en una posición de relativa paridad y superioridad étnica a indígenas y palenqueros, como los únicos grupos que lograron mantener su diferencia en medio del proceso colonizador.

Queremos decir, entonces, que no se trata solamente de que indígenas y palenqueros se perciban a sí mismos como los únicos grupos genuinamente étnicos, sino que, por lo general, los sujetos que no se marcan étnicamente manifiestan y reafirman esa lectura jerarquizada de esta diferencia. Sin embargo, ese reconocimiento étnico (asociado a veces a la ancestralidad e, incluso, a lo mitológico), muchas veces contiene lecturas estereotipadas de ese sujeto étnico. Para muchos maestros y maestras de Cartagena, el primer seminario representó una gran expectativa por el encuentro con indígenas,

que eran leídos como el encuentro con la "verdadera" diferencia étnica, con el conocimiento ancestral y aquellas figuras vivas del pasado; con esa figura institucional del otro.

Encontramos, además, una imagen territorializada de la diferencia, de manera que maestros y maestras estaban expectantes frente al encuentro con indígenas que habitan territorios que imaginamos indígenamente como la Sierra Nevada de Santa Marta y La Guajira, mientras que la población indígena asentada en Cartagena —tal es el caso de los zenúes— normalmente no genera ningún tipo de interrogante o expectativa de encuentro. Los proyectos integrados de aula de Cartagena, al preguntarse por la diferencia étnica, solo hicieron referencia a población afrodescendiente, negra y palenquera, pero casi nunca a la indígena, como una no-presencia. En ese sentido, esas jerarquías de las diferencias étnicas que representan a ese sujeto genuinamente étnico también están asociadas a las geografías de esa diferencia, una suerte de imaginario sobre la diferencia que se conserva intacta mientras habita en territorios específicos.

Es menester reflexionar hasta qué punto los espacios de encuentro que nosotras mismas generamos devinieron, en momentos, —sobre todo en los primeros seminarios— en una suerte de consumo cultural del Otro, en donde a menudo docentes acudían a los sujetos indígenas para aprender de medicina tradicional o a las mujeres palenqueras para trenzarse el cabello. Es decir, interpelaron a estos sujetos como aquellos que poseen un conocimiento ancestral, originario y excepcional. No se trata de que hombres y mujeres de otros grupos étnico-raciales o mestizos no tengan acceso a estos conocimientos y los practiquen cotidianamente, sino que se presume que esos sujetos en específico —indígenas y palenqueros— son la fuente primaria de ese saber y hacer, los otros accesos —distintos a estos— se leen como diferidos. Esta relación se fue transformando en los otros encuentros, como analizaremos en el tercer capítulo.

Los criterios social e institucionalmente legitimados para el reconocimiento de un grupo como étnico suelen poner en una posición de mayor paridad a indígenas y palenqueros; estos criterios siempre remiten a colectivos capaces de mantener prácticas diferenciadas de la sociedad "mayoritaria" occidental u occidentalizada, es decir,

la capacidad de resistir a la colonización y no haber sido —o no del todo— occidentalizado. Uno de esos criterios que produce la paridad indígena-palenquero, en el imaginario de maestros y maestras, es la lengua. Lo anterior, sumado a otros significantes culturales: 1. Vestido (manta wayuu, vestido tradicional wiwa, turbantes, trenzado en el caso de las mujeres palenqueras) que también son usados estratégicamente en espacios que se interpretan como de encuentro cultural o en los que es importante y estratégico, en términos políticos, enunciarse —y verse— como sujetos étnicos; 2. Rituales: gön (bautizo wiwa), lumbalú (ritual fúnebre palenquero), el encierro (ritual de tránsito niña-mujer wayuu); 3. La medicina tradicional, basada en el tratamiento de plantas; 4. Formas de organización: resguardos y cabildos, o los kuagros en el caso palenquero[10]. Significantes y prácticas que indicarían que no se celebra o se sufre la vida, la muerte, la socialización de género y la vida colectiva de la misma forma que la sociedad mayoritaria occidentalizada. Sin embargo, con respecto a las personas negras y afrodescendientes ubicadas en contextos urbanos —y que son leídas como las etnizadas "recientemente"— se cree que no cuentan con significantes culturales diferenciados de la sociedad mayoritaria capaz de posicionarlos como grupos étnicos y que solo constituyen poblaciones racializadas.

A este respecto, Wade señala que las ciencias sociales han producido también la división entre negros e indígenas

> [...] mediante la virtual y unánime presunción de que el estudio sobre los negros consiste en el estudio del racismo y las relaciones raciales, mientras que el estudio sobre los indígenas aborda la etnicidad y los grupos étnicos. La idea esencial subyacente a ello es que la categoría 'indígena' no depende de significantes fenotípicos [...] durante el período colonial la identidad 'india' dependía

10 Los ma-kuagros son grupos de edad que, para estudiosas como Nina S. de Friedemann, no son la conservación mecánica del legado africano por los descendientes de los africanos en el suelo americano, sino que constituyen verdaderas estrategias adaptativas desarrollados por los palenqueros en la defensa de su territorio y autonomía frente a los efectivos o posibles ataques de los esclavizadores durante los más de trescientos años del régimen colonial (Restrepo, 2004).

> parcialmente de la localización en una comunidad indígena; al dejarla (lo que también significaría dejar de lado la vestimenta típicamente 'india' y la lengua), se daba un paso en su camino hacia lo 'mestizo'. Los estudios del siglo XX lo han confirmado: 'indio' es una categoría definida por significantes culturales (vestido, lengua, lugar de residencia, etc.) y la frontera entre indígena y mestizo se puede traspasar al manipular esos significantes (Bourricaud, 1975; Harris, 1995b; van den Berghe, 1974a: 15). En cambio, 'lo negro' a menudo se considera como una categoría definida por criterios fenotípicos más fijos que no pueden manipularse de igual manera. (Wade, 2000, p. 49)

Al respecto, el mismo autor advierte que tanto a finales del siglo XIX como a principios del XX, los discursos sobre la nación hacían referencia a las deficiencias de la sangre india y negra, es decir, indio también era una categoría racial y, a su juicio, conserva estos elementos del pasado. Por otro lado, anota Wade, que no solo los "indios" pueden volverse "mestizos" puesto que los "negros" también pueden *pasar por* "mulatos" a través de estrategias como aclarar la piel o alisar el cabello. De manera que, habría que considerar que los significantes raciales no son completamente fijos por ser corporales (Wade, 2000).

Ahora, en este escenario de la enunciación étnica que estamos analizando se encuentran, justamente, los sujetos que disponen tanto de significantes culturales como fenotípicos y que, según ellos mismos narran, estos significantes nunca han sido manipulados para "*pasar* por": o por mestizos o por mulatos o por solo negros, quitándose lo palenquero. En este grupo tenemos aquellos que afirman que *siempre han sido* sujetos que se enuncian étnico-racialmente, para quienes estas identidades no son negociables, omitidas o silenciadas.

Encontramos que los sujetos que ubicamos en este grupo se caracterizan por haber nacido y vivido su infancia en lo que denominan sus territorios ancestrales, en los cuales incorporaron las prácticas y los significantes culturales *propios* de su grupo étnico: lengua, estética, rituales, formas de organización social. Es decir, aquí están los que *nacieron en* y fueron *criados como*. Además, la

mayoría de estos sujetos han construido sus proyectos pedagógico-políticos a partir de sus identidades étnicas.

Sin embargo, también se manifiestan particularidades. Para el caso de docentes wiwa y wayuu, encontramos que se encuentran vinculados a espacios comunitarios, institucionales y organizativos que les interpelan y reafirman identitariamente. Así, por ejemplo, Norma y Ángel no representan solamente a una mujer y un hombre wayuu, sino que son maestros y maestras wayuu; al igual que Luis no es solo un hombre wiwa, es un maestro y líder wiwa. Es decir, personal, social, institucional y organizativamente ocupan lugares étnicos.

No ocurre lo mismo con las mujeres palenqueras que ubicamos en este escenario, quienes no hacen parte de espacios institucionales que las interpelen en esta clave; hacen parte de las llamadas instituciones educativas "mayoritarias". Al iniciar el proyecto encontramos que el autorreconocimiento de estas maestras no necesariamente comprometía su práctica pedagógica, en contenidos y metodologías. Se habían acogido a lógicas institucionales que apelan a contenidos universales, a estudiantes y maestros desprovistos de identidades y posiciones particulares. La experiencia de ser palenqueras operaba más como un asunto personal y comunitario que no intervenía los espacios institucionales. Así, a Empera se le reconocía como una mujer palenquera, pero no como una maestra palenquera —siendo su cosmovisión y su territorio referente de la enseñanza, es decir, asumir institucionalmente su identidad—, bajo la idea de que solo el etnoeducador tiene licencia institucional para atribuirse y enseñar desde esa particularidad. Como hemos expuesto en el capítulo I, —y profundizaremos en el III— el Proyecto Integrado de Aula ha permitido una acción en los bordes del currículo oficial, y en este borde los sujetos articulan sus identidades y su práctica pedagógica.

Lo cierto es que estos maestros y maestras comparten el hecho de considerar que no hubo en su historia vital un momento no-indígena o no-palenquero. Encontramos que para indígenas wiwa y wayuu ubicados en este escenario, el autorreconocimiento no hace parte de su gramática porque ellos y ellas no han experimentado un momento de negación. A diferencia del autorreconocimiento, lo propio sí es

una narrativa fuerte en maestros indígenas, sobre todo wiwa, que a menudo se mueve en la tensión de ser esencializado y tener que conservarlo porque se está perdiendo. Así, cuando Diego define lo que se entiende como lo "propio" en la cultura wiwa, relata:

> [...] lo propio para nosotros, es lo que son como costumbres, que son muy, que nacieron con uno, y que de prontamente es lo propio es lo que identifica uno y es como una forma normativa que tiene uno que cumplir en su territorio. (Diego, maestros wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

En contraste, el autorreconocimiento sí registra como apuesta para las maestras palenqueras porque, aunque ellas afirman no haberse negado a sí mismas, reconocen a partir de su experiencia personal, familiar y comunitaria que el autodesprecio es una experiencia común en palenqueros y palenqueras, y sus descendientes, cuando se ubican en contextos diferentes a San Basilio. En ese sentido, el autorreconocimiento opera con fuerza para sujetos que han experimentado el racismo.

Los proyectos integrados de aula de maestros y maestras wiwa, por ejemplo —que tributan a la educación propia— no establecen como apuesta el autorreconocimiento, pues presumen que sus estudiantes son de por sí wiwa, al igual que sus maestros y maestras. Sus apuestas se dirigen a recuperar la tradición y conservar las prácticas y cosmovisiones que definen lo propio. La apuesta de recuperación de la tradición y lo propio sugiere una preocupación por la occidentalización del sujeto wiwa, al usar la medicina, el vestido, la música, la arquitectura de occidente[11]. Se puede estar asumiendo formas "occidentales" de vida dentro del territorio wiwa y seguir siendo wiwa, por fuera de ese territorio sí podría correrse el riesgo de transitar a la categoría de mestizo, usando los planteamientos de Wade.

Aunque la recuperación de la tradición a través de los PIA constituye también un proyecto de etnización, se plantea un sujeto que

11 Estas son las apuestas que se establecieron en los PIA para la recuperación de lo propio: medicina, casa y música tradicional, el ecosistema desde la visión wiwa, interpretación del canto de las aves.

preexiste a esta formación. En ese sentido, parece que el discurso del autorreconocimiento se potencia en contextos leídos como occidentalizados o donde habita la "sociedad mayoritaria" y, en la cual, manipulando los significantes culturales y fenotípicos los sujetos racializados-etnizados pueden "pasar por". En ese sentido, en tanto que niños y jóvenes wiwa deben cursar estudios de secundaria y de educación superior en estos otros contextos, la educación propia se propone *formar* culturalmente un sujeto wiwa capaz de resistir al riesgo de mestización/occidentalización.

Justamente, el sujeto no indígena —encarnado en figuras como el arijuna, para el caso wayuu, y el hermano menor, para el caso wiwa— es una referencia permanente en la formación étnica que recibieron maestros y maestras de estos grupos étnicos. El no indígena es esa alteridad constitutiva frente a la cual se establece la propia diferencia, lo que son y lo que no son, en lo que no deben convertirse o en lo que podrían estarse convirtiendo. El relato de Norma deja ver esta referencia al alijuna frente al cual se nombra y tiene sentido el sujeto wayuu, pero también deja ver condiciones de desigualdad social y económica que dificultan mantener la diferenciación con este sujeto, llevándoles a portar sus significantes (occidentales).

> Es un poco complejo porque el ser wayuu, solamente somos wayuu y ya. Somos wayuu pero yo, el contexto, todas las prácticas alrededor de nuestra crianza estaban enfocadas a lo wayuu. Mi abuela era mestiza y ella hablaba mucho el español. Por eso nosotros lo aprendimos un poquito más temprano, y le llegaban muchas visitas, y las visitas eran amigos, familiares de aquí, de la parte urbana de Barrancas y eso ayudó a que tuviéramos una temprana relación con los alijunas y se nos facilitó un poquito aprender el español. Pero yo creo que todos los espacios fueron muy tradicionales a pesar de toda su influencia, de que seguramente en mi infancia no usé mucha manta. Porque bueno, tú sabes que también hay mucha escasez, y mi familia no fue exenta de eso. Muchas veces teníamos que vestirnos con ropa que nos regalaban los alijunas, no era algo de voluntad propia, es que yo tenía que usar la manta, teníamos que usar los vestidos

que nos regalaban, como cosas así. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

La referencia al mundo no-indígena —y a Occidente— también aparece en las formas como Norma narra su infancia, situada en un momento histórico en el que, según se lee en su narrativa, las lógicas del desarrollo no habían irrumpido en el territorio y se sostenían espacios que hacían posible fortalecer y reproducir la tradición. Para Norma, cuando llega "la luz" estos espacios se pierden.

> Recuerdo de mi infancia que nos acostaban muy temprano y una de las cosas es que no había luz, no había luz eléctrica en la comunidad. A lo que llegó la luz cambió absolutamente todo, se acabaron los cuentos tradicionales, porque si hay algo que recuerdo bonito de mi infancia, fue eso. Eso sí. Incluso, cuando ya estábamos acostados la abuela o la tía, o algún primo, o alguien, empezaba como a contar una historia. Como esas fábulas y esa parte oral, esa parte de la tradición oral, creo que es algo que enriqueció mucho ese mundo imaginario, que de alguna manera lo conduce a uno a la literatura. Esa conversación. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Por otro lado, encontramos que en el proceso de constitución del sujeto étnico y las figuras femeninas —representadas en madres, abuelas y tías— resultan fundamentales en la reproducción de la cultura y, por lo tanto, en la formación de la mujer indígena. Sobre este punto profundizaremos más adelante. Estas figuras están a cargo de los rituales de transición de niña a mujer, la enseñanza para el cuidado de otros y el respeto absoluto a los mayores. Así lo narra no solo Norma, sino también Yanis, mujer wiwa.

> Todo lo que yo sé me lo ha enseñado mi mamá: a tejer. Mi mamá siempre me enseñó las labores domésticas, la casa, cocinar, cuidar los niños. Como yo era la mayor de las hembras entonces me dejaba cuidando. Me mandaba a lavar. (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

> Quienes determinan qué es lo que tenemos que hacer son definitivamente nuestras abuelas y las tías. Desde muy pequeñitas las mujeres somos muy protegidas. Por ejemplo, en mi familia yo crecí con unas primas que son como unas hermanas, casi nunca nos dejaban salir a los jagüeyes, a los arroyos, no. No recuerdo haber ido alguna vez así sola, mucho menos, ni a llevar los chivos, aunque en algunas partes sí hay niñas que pastorean. Yo nunca pastoreé un chivo, una que otra vez seguramente fui a llevar hasta cierto punto, a llevarlos solamente, no a recogerlos porque ese es otro trabajo, eso sí significa sabanear o buscar por las montañas y eso. Y actividades muy domésticas, en eso sí nos hacían mucho énfasis. Por ejemplo, cuando llegaba una visita mi abuela inmediatamente cuando ya estaba más grandecita, adolescente, preadolescente, era a lo que viera que llegaba la visita, tenía que tenderle un chinchorro, hacerle el café, si había chicha, si había otra cosa, brindárselo porque era como a atender. Nunca a hablar. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

De manera particular, para las maestras wayuu el encierro —ritual que marca su tránsito de niñas a mujeres— resulta fundamental en la formación étnica de las mujeres de este pueblo. Porque se presupone que una mujer wayuu debería pasar por el encierro, esta práctica aparece en los relatos de algunas maestras para afirmarse étnicamente, así como para explicar las dificultades en el autorreconocimiento cuando sus cuerpos no experimentaron este ritual, como en el caso de aquellas que vivieron su proceso de etnización de manera reciente.

Para Norma, su primera menstruación —y el consecuente ritual del encierro— suponía una serie de intervenciones corporales a las que no quería someterse; sin embargo, quedar "disponible" para el matrimonio con "quien la pidiera" era lo que mayor preocupación le generaba. La mujer que se está haciendo —y que abandona el estado de niñez— deviene entonces en esposa y madre, reproductora de la cultura y de la población wayuu.

> Si había algo que lamentaba mucho era mi cabello; a mí siempre me ha gustado el cabello largo, y siempre como que hasta el día

> que te desarrolles [...] Convertirse en mujer para mí era traumático porque siempre nos decían que después que una mujer se desarrollara estaba preparada para el matrimonio, y era como ese temor [...] el encierro, la transición de niña a mujer, fue corta, porque ya estaba en el bachillerato, estaba de vacaciones. Tenía que entrar al colegio, duré como dos semanas. Los primeros dos días fueron, si es el día del ayuno. Porque la idea es que uno vomite la niñez. Entonces, ya no podía jugar con las otras niñas, ya tenía que comportarme como una mujer adulta, que cuando llegaran las visitas, atender, nada de estar corriendo, porque siempre me va a estar recordando que yo ya no era una niña. Igualmente paso con mi vestido, no los volví a usar más, los regalaron. Mis vestidos de niña. De ahí en adelante creo que nunca más volví a usar esos vestidos, sino siempre con las mantas, mi comportamiento ya era diferente, me cortaron el cabello. En ese tiempo, yo recuerdo que mi abuela era quien me suministraba las bebidas que para el wayuu tiene un significado; se sirven para algo. Y con lo que a uno lo bañan, porque en ese primer y segundo día no nos bañamos. Nos bañan al siguiente día y el baño es todo ritual. Dependiendo con qué planta te hayan bañado, eso va a influir en tu comportamiento y en el comportamiento de otros hacia ti. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Mientras que las narrativas de las mujeres wayuu y wiwa, al recordar cómo fue su formación étnica en clave de género, remiten a lo doméstico, el cuidado y las intervenciones sobre su cuerpo y sexualidad; cuando hacen referencia a la formación de los hombres de estas culturas, las narrativas enfatizan en el trabajo, en la roza y el pastoreo. Así mismo, en la formación de ellos no registran de manera explícita e institucionalizada rituales de tránsito en el hacerse hombre, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con el encierro para las mujeres wayuu.

> [...] nos levantábamos temprano, muchas veces madrugábamos para ir hasta la fuente de agua a buscar el agua en burro. Como acompañados de un adulto, pero casi no íbamos solas, sobre

> todo a las niñas nos protegían muchísimo. Y por todas esas actividades cotidianas, el buscar el agua, como a pastar los chivos, como dar los perros, pero otros trabajos, porque yo sí vi a mi hermano, que a los 7 años lo están mandando solito a pastorear, a llevar el burro, que no era cerca de la casa. Era buscarlo, regresar a veces tarde a la casa. Eso están muy definidos esos roles desde la primera infancia. Lo que puede hacer la mujer y lo que puede hacer el hombre. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

> Bueno, a nosotros los wiwa siempre desde niños los que nos forman son los padres, en el trabajo, en construcción de vivienda. También las viviendas, en los pueblitos donde las hacemos los hombres siempre estamos aparte y las mujeres, ellas también tienen su casa a parte. En una edad, ya cuando empieza ya más o menos, doce o quince años, quien nos forman son los mayores, ya pues a uno el papá también le sigue orientando, pero ya los mayores son. (Luis, maestro wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

Lo anterior, de ninguna manera niega que las mujeres indígenas también se dediquen al trabajo en la roza; de hecho, Yanis relata que fue precisamente su madre quien acompañó a su hermano en esta formación, ella cuenta: "De pronto él [el hermano] como varón, bueno mi papá no lo llevaba, no, mi mamá lo llevaba [a la roza], porque mi mamá siempre ha sido muy a la roza (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017). Sin embargo, se sugiere que la madre estaba asumiendo la formación de la masculinidad de su hijo; el trabajo en la roza no se presenta como uno de los contenidos —explícitos o prioritarios— en el proceso de convertir a las niñas en mujeres wiwa. De igual forma, las labores domésticas y de tejido, realizadas por las mujeres, no se relatan como trabajo.

En contraste, encontramos que las maestras palenqueras se narran a sí mismas a partir del trabajo dentro y fuera del espacio doméstico, tal es el caso de Empera. Desde su propia experiencia, las mujeres palenqueras deben contribuir a resolver las necesidades materiales de sus familias siendo niñas y adolescentes. Desde muy joven, Empera

participó de actividades económicas, desde pilar arroz por pago en especie en San Basilio de Palenque, hasta trasladarse a Cartagena a vender frutas y hacer trenzas en las playas de esta ciudad.

> A mí me tocó trabajar desde pequeña, yo lo sábados y los domingos después que sucedió lo de mi mamá que ella tuvo su niña y su carga de alegrías[12] ahí hechas y yo fui a vender cuando mi mamá se iba que yo veía y duraba hasta un mes por allá, que yo veía que se nos estaba acabando la comida, en el patio había palos de coco y la papaya eso era fácil de conseguir en el monte, yuca… así que yo me iba al monte y traía mis papayas, yuca y con los cocos hacía mis cocás, caballito, hacía alegría y yo me venía con la señoras grandes de allá de Palenque que venía a vender también, vendía por ahí por El Socorro, Blas de Lezo, que eran los barrios más populares, yo hacía mis dulces y me iba con esas señoras y ellas me ayudaban a vender y en la tarde ahí en la bomba del amparo agarrábamos el bus para Palenque otra vez, y yo me tenía que regresar porque yo tenía a cargo a todos mis hermanos […] Se acababa la comida y no había comida, mientras mis otros hermanos estaban ahí, en mi cabeza estaba así… yo decía: epa ahora voy a donde fulanito allá cortaron arroz que allá tienen que tener arroz pa' pilar hoy, efectivo yo me iba y decía: Fulanita ¿aquí no van a pilar hoy? Y decían: yo tengo dos esteras, dos latas de arroz para pilar por ahí, yo decía listo yo la pilo y me pagaban con arroz. Yo andaba pegado con dos de mis hermanitos y yo me llevaba mis hermanos, pilas vamos a pilar aquí una lata de arroz, pilábamos esa lata de arroz y por la lata nos daban 3 libras de arroz y ya estaba el arroz para nosotros cocinar y comíamos. Lo mismo era que yo iba a donde fulana que tiene maíz donde las señoras que hacían bollo en Palenque ¿Ustedes van a pilar el maíz hoy? Y me decían: sí yo aquí tengo un balay de maíz, yo cogía mi balay de maíz y me fajaba y pilaba ese balay de maíz para ganarme el afrecho del maíz, como la ves tú, pilaba el maíz me llevaba el afrecho y lo vendía. (Empera, maestra palenquera, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017)

12 Dulce que se prepara a base de semillas de millo y panela.

Para Empera, la mujer palenquera es una mujer que "sabe defenderse", lo que equivale a ser trabajadoras independientes, desvinculándose de relaciones patronales para la generación de ingreso. En sus palabras:

> A defenderme más bien eso fue lo que nosotros aprendimos allá en Palenque [...] toda la vida siempre nos han dicho que, tomemos el tema de la esclavitud que yo veo que eso viene es desde por ahí. En el tiempo de nuestros abuelos los maltrataron demasiado, les pegaban, les hacían y les deshacían, eran esclavizados y mi mamá y mi tía yo siempre escuchaba a las señoras allá en Palenque y decían: estudien y prepárense para que ustedes trabajen y no sean esclavos de nadie porque eso de ser esclavo es muy feo. Siempre vivíamos con esa defensiva, siempre para la mayoría de nosotros. Date cuenta que por lo regular casi nunca habían empleadas domésticas palenqueras [...] venden frutas, dulces, bastimento en la plaza del mercado de Cartagena o tú veías a la mujer palenquera con su tremenda palangana de frutas caminando en las calles vendiéndolas pero nunca trabajando en una casa de familia como doméstica porque se decía que se estaba retomando nuevamente el proceso de esclavitud porque las señoras amas de casa maltrataban mucho a las sirvientas y eso es lo que siempre nos decían, por lo menos mi mamá ni mi papá jamás permitió que ninguna de nosotras trabajáramos como doméstica, ni mis hermanas ni yo. Ninguna trabajamos como domésticas. (Empera, maestra palenquera, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017)

Lo anterior nos exige hacer, por lo menos, tres anotaciones frente a la figura de la mujer palenquera, sometida a relaciones racializadas y racistas: 1. La asociación natural entre mujer palenquera y vendedora de dulces y frutas; 2. La etnización o palenquerización de este oficio; 3. La exotización de la mujer palenquera vendedora como imagen de postal para promocionar turísticamente la ciudad de Cartagena.

En el diseño e implementación de proyectos integrados de aula, encontramos que niños y niñas palenqueras o de ascendencia palenquera estaban más expuestos a situaciones de racismo y discriminación.

Además, hallamos en el imaginario colectivo de los y las estudiantes una suerte de fijación de la mujer palenquera en el oficio de vender frutas y dulces, al punto que el contenido del sujeto *mujer palenquera* parecía ser este oficio en sí mismo. En ese sentido, ser mujer palenquera equivalía a ser vendedora de estos productos, únicamente; parecía ser lo mismo: palenquera=vendedora de dulces, vendedora de dulces=palenquera. No solo les resultaba imposible imaginarlas desempeñando otras actividades económicas y profesionales, sino que, además, el oficio con el que se les asocia es leído como inferior.

El significado —es decir, la representación mental— de la mujer palenquera es aquella que porta el vestido tradicional de falda y blusa de colores y carga en la cabeza su ponchera contenida de frutas y dulces. En el Proyecto Integrado de Aula diseñado por Mary Luz y Esperanza, curiosamente encontraron que para varios de los niños y niñas del curso una de sus compañeras era nombrada como palenquera porque ayudaba a su familia en la venta de frutas en el barrio después de asistir la escuela. Esta niña era cartagenera, al igual que su familia, y las maestras decían que "era, más bien, mulata". Al ser "palenquera" una posición de subordinación y exclusión, estos niños pretendían agredir a su compañera insistiendo en que su familia vivía de un oficio realizado por un grupo social racializado e inferiorizado.

Por otro lado, esta imagen de la mujer palenquera, vendedora de frutas, es utilizada como pieza turística, como un consumo más del plan de disfrute de la ciudad, del que no debe privarse el visitante. Así, el turismo se sirve del consumo de la gente negra para promoverse a sí mismo. Sin embargo, las mujeres palenqueras vendedoras están en una posición de subordinación en esta economía turística. A menudo su imagen se mueve entre ser esa pieza de museo para consumir y la imagen de la mujer "abusiva" que engaña al turista. Las piezas de postales suelen ser esas mujeres vendedoras de dulces que se ubican en las calles del centro, mientras que las palenqueras trenzadoras y masajistas ubicadas en las playas de la ciudad constituyen sujetos que deben ser evadidos o frente a las cuales hay que moverse con astucia para no ser engañado.

Aunque las historias de las maestras de San Basilio de Palenque con las que trabajamos dan cuenta de que el oficio de vendedoras,

trenzadoras y masajistas hace parte de la experiencia de trabajo de estas mujeres, ellas también reconocen las violencias que se ejercen contra sus cuerpos, cuando se movilizan en las geografías de la economía turística. A menudo, estas mujeres buscan estrategias para transitar a otras posiciones laborales —o que sus hijos e hijas lo hagan—, siendo una de ellas acceder a la educación superior.

Las narrativas de las mujeres palenqueras contienen siempre experiencias de racismo y discriminación cuando se hallan fuera de San Basilio de Palenque, contrario a lo que sucede con las maestras wayuu y wiwa, en cuyos relatos la experiencia de haber salido de sus territorios es narrada entre el temor y la satisfacción. Mientras que las mujeres palenqueras experimentaron el racismo permanente en una ciudad como Cartagena, en la que serlo era equivalente a ser desaseadas, agresivas, trabajadoras en calles y playas —con una lectura inferiorizada de ese trabajo—, las mujeres indígenas narran más una experiencia de acogida por parte de la sociedad "mayoritaria", en la cual eran leídas, más bien, como niñas tímidas en el contexto escolar. Es decir, bajo representaciones coloniales del otro, las mujeres indígenas eran imaginadas como silenciosas e inocentes, mientras las mujeres palenqueras como salvajes y mañosas, que es la lectura que se hacía de los negros y negras cimarronas.

> Siempre, la gente siempre se mantenía discriminándonos a nosotros, especialmente aquí en la ciudad de Cartagena siempre discriminan mucho al negro. Mira cuando yo me vine a estudiar aquí en la ciudad, yo estudiaba en La Salle, y yo una vez tenía un poco de pelo[13], un moñón y estable yo dizque era la piojosa y la señora con quien yo vivía esa señora sí me quería, me bañaba y ese pelo me lo tenía bien estiradito, bien peinado y me ponía mis moñas y me compraba mis agüitas olorosas y todo eso, siempre decían que yo iba hedionda a pescado, yo aguanté un tiempo en que yo no probaba el pescado, yo odiaba el pescado por ese mismo cuento de la discriminación. Hasta un día que yo me volví, se me metió el chucky por dentro y agarré yo a todas esas compañeras

13 Expresión que indica que se tiene mucho pelo.

> y las encendí a muñeca[14] y a la profesora que también se metió, también le di su muñequera y a toditas las tenía arrumados así en un rincón y cuando llegaron los de la coordinación y otros profesores y mi tío, fue que me sacaron y me encerraron en una oficina hasta que yo me calmara. Cuando me calmé, yo empecé a contar qué era lo que había sucedido y por qué yo me había transformado de esa manera y tú has de creer que a la profesora la expulsaron en ese entonces. (Empera, maestra palenquera, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017)

Para las maestras palenqueras y wayuu —para quienes la lengua palenquera y el wayuunaiki fue su primera lengua, respectivamente—, la relación con el español constituyó un asunto problemático al incorporarse a la educación mayoritaria por fuera de sus territorios. Niños y niñas hablantes del wayuunaiki sienten temor a "hablar mal" el español y, por lo tanto, someterse a la burla de sus compañeros y compañeras, lo que ha generado la lectura de estos estudiantes como tímidos, tal como lo mostramos en el capítulo anterior. Sin embargo, llama la atención que para las maestras indígenas entrevistadas, el temor que experimentan al ingresar a estas escuelas casi siempre se resuelve de manera favorable para ellas, casi que la discriminación, en su experiencia, se lee como una suerte de prejuicio de su parte; el miedo era un *a priori*. Generalmente, contaron que no experimentaron discriminaciones y que lograron establecer relaciones de compañerismo y amistad.

> Bueno, al principio me fue un poco difícil porque de pronto acá uno no era tan, como digo, tan exigente, de pronto el horario de llegada, de salida, no había una… uno allá ve que cada profesor tiene su área, a tal hora. O sea, a mí me parecía extraño al principio […] pero solamente eso fue en el primer periodo del primer año. De ahí pa' allá no tuve dificultad de ninguna clase. Mis compañeros siempre me querían mucho porque yo era muy tímida, pero yo era muy sobresaliente en cómo era, en las áreas,

---

14 A golpes.

> en las… me dieron mención de honor en tres, tres veces. Porque siempre me destacaba por mi rendimiento académico y por mi comportamiento también. Y bueno, yo, fue una experiencia muy buena, tuve muchos aprendizajes, muchas personas que todavía a veces me recuerdan mis compañeros. (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

> Me matricularon en un colegio igual, de monjas, pero totalmente alijuna […] yo venía como con ese temor, o sea, voy a entrar en este mundo, me sentí así como una hormiguita por allá arrinconada, como me va a dar pena, seguramente me voy a equivocar, no sé decir unas cosas, pero no, afortunadamente no fui víctima del *bullying* […] yo sí sentía ese temor, ese temor de la interferencia lingüística, pero no, al cabo de un tiempo me di cuenta de que no era tan difícil. Tenía amigos, tenía muchas dificultades también, ese primer año recuerdo que vivía aquí. Como atarse aquí a un nuevo contexto, un nuevo lugar, estar lejos de la abuela. También fue un poquito difícil ese primer año. Ya después por las gestiones de un gobernador del cabildo en Saíno, se consiguió el transporte y ahí empezamos como a viajar, siempre a viajar. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Para niños y niñas palenqueras la entonación del criollo palenquero, que conservan al hablar español, también los ha expuesto a racismos y discriminaciones. Esta entonación ha sido uno de los recursos más usados para marcar al sujeto palenquero distinguiéndolo del negro y afrocartagenero, estableciendo relaciones de jerarquías entre los sujetos racializados que habitan en el contexto urbano.

Es justamente por las experiencias de racismo y discriminación que, para Empera, *palenquera* es una enunciación violenta; es un acto que siempre implica violencia, tanto la que se ejerce contra ella, como la que ella aplica como respuesta. En sus palabras: "Vea, yo jamás negué que yo era palenquera aunque me diera trompá[15] con el que sea porque es que siempre nos discriminaban, siempre

15 Darse golpes.

era la burlita, que por el hablao[16], que por el pelo, que las palenqueras son hediondas, que las negras son esto" (Empera, maestra palenquera, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017).

Porque en el contexto cartagenero su identidad se toma como insulto y se pretende situar esta diferencia en el lugar de la vergüenza, el autorreconocimiento deviene en un orgullo violento. Para Empera la identidad del palenquero se construye también desde un lugar defensivo. Al recordar su infancia relata:

> Yo digo que los juegos eran muy agresivos, pero todo eso se debía como que al contexto, o a la rebeldía con la que nos hemos criado porque te digo algo, nuestros papás nos educaban de una manera muy diferente a la de ahora, siempre quisieron que nosotros fuéramos como que personas muy fuertes, siempre estaban a la defensiva, pero yo digo que todo esto se debió al proceso de esclavización que se tuvo con los antepasados y es donde la gente siempre estaba como que pendiente, ahí a la defensiva a lo que fuese y así mismo criaban a sus hijos y los juegos también eran así [...] Lo otro era para la semana santa esos cuentos de reunirse en los kuagros espacialmente a darse trompá [17][...] El kuagro que más muñeca[18] tirará, que más trompá, que más título ganara en las trompas ese era el kuagro que gobernaba el pueblo en ese entonces. El que ganaba. (Empera, maestra palenquera, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017)

En la ciudad de Cartagena, los PIA que trabajaron el tema del racismo y la discriminación encontraron que, para los y las estudiantes, los verdaderamente negros eran las personas de San Basilio de Palenque. En ese sentido, decirle a un compañero palenquero —aunque este o su familia no provinieran de ahí— significaba decirle radicalmente "negro"; *palenquero* en el aula opera como una forma de racializar y, por lo tanto, inferiorizar ciertos cuerpos, marcándolos y ubicándolos en un margen de exclusión. Entonces,

16 Por la entonación de la lengua criolla palenquera.
17 Trompadas, golpes.
18 Dar golpes.

estos cuerpos se conciben como ideales para "representarse a sí mismos" en actos cívicos que evocan la esclavitud, ni siquiera la esclavización; al ser estos cuerpos los "negros" estarían representando-encarnando lo que ha sido su propia historia. En el imaginario colectivo que circula en las escuelas, Palenque constituye un lugar no mezclado, conectado racial y culturalmente con un origen en África, y este continente solo es leído por los y las estudiantes desde la pobreza y la precariedad, como veremos más adelante.

Lo que encontramos entonces, en palabras de Hall, es el uso del estereotipo como práctica significante central a la representación de la diferencia racial. Los estereotipos retienen unas cuantas características "sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas" acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad. Así, la estereotipación reduce, esencializa, naturaliza y fija la "diferencia". Para Hall (1997), la representación es un ejercicio de poder simbólico en tanto que marca, asigna y clasifica. Se trata del poder de representar a alguien o algo de cierta forma dentro de cierto régimen de representación. La estereotipación es un elemento clave en este ejercicio de violencia simbólica.

Sin embargo, el imaginario de ser palenquero, como el lugar más inferiorizado dentro de lo negro, que opera en las escuelas de Cartagena, se disloca cuando se está en escenarios políticos que se organizan desde lo étnico-racial, en los cuales al sujeto palenquero se le atribuye una posición de jerarquía frente a los afrocartageneros. Sin duda, el movimiento social afrodescendiente en Cartagena estuvo impulsado fuertemente por activistas e intelectuales palenqueros y palenqueras y aun cuando el escenario se ha transformado actualmente, entrando a concursar organizaciones y activistas afrocartageneros, siguen arrogándose una posición de superioridad étnica según interpretan algunos jóvenes investigadores que están vinculados a estos procesos organizativos étnicos en la ciudad. Así, lo que en la escuela constituye un lugar inferiorizado, en el ámbito organizativo representa estatus étnico.

> Uno cree que el ser afro es ser negro y aunque yo no soy negro, pero tengo rasgos negros, pero como a uno lo crían de una forma

uno cree que no es negro y como yo soy de la Isla de San Andrés, allá los únicos negros son los de los raizales y acá en Bolívar los únicos negros son los palenqueros, por eso creo que ellos mismos también tienen culpa de eso porque ellos mismos se encierran en que los únicos negros son ellos y no le dan participación ni cabida a otras personas entonces creo que eso también influye mucho en que las personas no se reconozcan como negras […] entonces tú después de un tiempo empezaste a ver que no solo ellos eran los afro, no solo raizales y palenqueros sino que tú también […] casi digamos las mismas prácticas culturales siendo que de pronto ellos practican otras cosas diferentes a nosotros, pero es lo mismo, prácticamente es lo mismo lo único es que no hablamos la lengua de ellos ni tenemos conocimientos tan ancestrales como tienen ellos, pero tenemos las mismas prácticas. (Sergio, comunicación personal, 13 de agosto de 2017)

El relato de Sergio pone en evidencia la forma tan compleja como operan las jerarquías de las diferencias no solo entre grupos étnicos, sino también al interior de estos.

"En esa época no había identidades étnicas": los y las que se han venido haciendo

Conforme a lo anteriormente expuesto, tendríamos que, en este primer grupo, se hallan aquellos maestros y maestras que consideran que ellos y ellas siempre han sido sujetos étnicos, diferenciados de la sociedad blanco-mestiza; que nacieron en territorios en los que habitan estas diferencias y que fueron criados como wayuu, wiwa o palenqueras. Sin embargo, hemos insistido hasta aquí que este grupo guarda sus diferencias entre sí. Hemos dicho también que esta idea de un sí mismo étnico que siempre ha sido no es un producto autocontenido, sino que se ha construido también a partir de experiencias de racismo y discriminación, de representaciones estereotipadas de la diferencia, cuando estos sujetos se exponen a otros contextos que no se sitúan desde particularidades étnicas, sino que se conciben como mayoritarios.

En este escenario encontramos maestros y maestras que reconocen que han vivido —y están viviendo— un proceso de autorreconocimiento étnico-racial. Básicamente, aquí se ubican algunos docentes wayuu, negros y afrodescendientes del sur de La Guajira y Cartagena. Conforme al análisis del material recogido durante el trabajo de campo, podríamos decir que en este escenario se encuentran docentes que *no nacieron en* territorios de la diferencia o que se consideran ancestrales. Así mismo, según relatan, *no fueron criados como* sujetos pertenecientes a un grupo étnico con prácticas, rituales y cosmovisiones diferenciadas de la sociedad "mayoritaria" o, por lo menos, no tenían "conciencia" de ello.

Encontramos en estos maestros y maestras una pregunta permanente: ¿de dónde vengo? A medida que la han ido respondiendo, han avanzado en su autorreconocimiento étnico-racial. Contrario a lo que sucede en el escenario anterior —en el que la identidad étnica parece anteceder a los sujetos— estos maestros y maestras dicen haber "descubierto", "concluido" o "confirmado" que *son*. En ocasiones, su autorreconocimiento étnico se presenta incluso como una *decisión,* luego de haber realizado ejercicios de memoria histórica o como un acto de tránsito de la vergüenza y el autodesprecio, al orgullo y el autorreconocimiento. Lo que hallamos, en términos generales, es que estos maestros y maestras relatan su autorreconocimiento como un proceso de reflexividad.

Según han narrado, este proceso de pensarse étnico-racialmente se inicia, aproximadamente, entre la década de los noventa y los 2000 cuando se involucraron en procesos organizativos y académicos. Es importante mencionar que aquí estamos haciendo referencia al acto de *autorreconocerse y enunciarse,* lo que no quiere decir que los cuerpos de estos maestros y maestras no fueran marcados por otros étnica y racialmente, y que se les interpelara en esta clave. Sin embargo, ellos anotan que su autorreconocimiento inicia en la juventud o en la vida adulta.

Lorenzo, por ejemplo, es un hombre que se define como fonsequero-barranquero puesto que su vida transcurrió "en un pueblito que está aquí en medio de los dos municipios [Fonseca y Barrancas] que llaman Corralito" (Lorenzo, maestro del sur de la Guajira, comunicación personal, 25 de junio de 2017). Al

preguntarle si tenía algún autorreconocimiento étnico-racial, nos dijo que se reconocía como un hombre afrodescendiente. Sin embargo, cuando intentamos indagar cómo había sido su crianza, en tanto que hombre afro, nos comentó que "en esa época no había identidades étnicas, eso fue mucho posterior, pero digamos definido no, pero sí estaba identificado porque pues pertenecíamos a la raza negra". Por "esa época" Lorenzo se refiere a la década de los sesenta y setenta, periodo en el que sitúa su infancia y adolescencia, de manera que, según nos narraba, para él las identidades étnicas son apropiaciones y discursos relativamente recientes.

A este respecto, Eduardo Restrepo (2004) anota que el hecho de que la comunidad negra en Colombia sea representada como un grupo étnico responde a un proceso del último cuarto del siglo XX que puede ser denominado como "etnización". Restrepo identifica tres fases en este proceso. La primera —que tuvo como escenario el río Atrato— tiene lugar al inicio de los años ochenta cuando se despliega una estrategia organizativa por parte de las poblaciones campesinas negras como grupo étnico en respuesta a la amenaza de despojo de las tierras que habían habitado por varias generaciones y que el Estado, desconociendo su presencia, había declarado baldías, concediéndolas para su explotación. Estas acciones organizativas tenían el antecedente de las comunidades indígenas que ya habían logrado la titulación de territorios a través de la figura de resguardos. Como uno de los hechos clave en esta fase se encuentra la presencia de "expertos" que trabajaban desarrollo rural en la zona y que posicionaron las prácticas productivas y organizativas diferenciadas de las comunidades negras, lo que llevó a imaginarlas como un grupo étnico por primera vez.

La segunda fase, para Restrepo, la configura la constitución de 1991, que dio lugar a la Ley 70 de 1993 (Ley de Comunidades Negras). Restrepo identifica una tercera fase referida a la operativización de los componentes sustantivos de esta ley. En esta fase se desarrolla toda una pedagogía de la alteridad.

> Quienes hasta entonces no habían oído de las organizaciones de comunidad negra, de sus líderes, de su territorio, historia, identidad

> y prácticas tradicionales, pronto se encontraron frente a este novedoso discurso. Donde no habían sido aún articuladas, surgieron múltiples organizaciones étnico-territoriales o étnico-culturales. De ahí que esta fase pueda ser considerada como la de la pedagogía de la alteridad. La etnización fue un hecho social y político sin precedentes, una verdad de a puño. No es gratuito que el énfasis de este período radicó en la reglamentación del capítulo III, lo que llevó a la consolidación de la figura de los consejos comunitarios y de la posterior titulación de las tierras colectivas de comunidades negras en la región del Pacífico. (Restrepo, 2004, p. 275)

En este contexto, es posible que lo que algunos maestros, líderes y lideresas llaman el autorreconocimiento "reciente" —por parte de los sujetos que ubicamos en este escenario—, se sitúe en el contexto posconstitución de 1991 y en el Estado multicultural. Sin embargo, aunque el autorreconocimiento como afrodescendientes pueda considerarse "reciente", lo cierto es que muchos de estos maestros y maestras experimentaron la racialización de sus cuerpos. De manera que, según afirman, siempre se han sabido personas negras; una experiencia corporal marcada por el racismo y la discriminación racial.

A partir del trabajo con maestros y maestras, encontramos que el proceso de autorreconocimiento en hombres y mujeres afrodescendientes contiene tres ejercicios fundamentales: 1. Reapropiación del cuerpo; 2. Reflexión sobre el "origen" y ejercicios de memoria histórica; 3. Atribución de valor étnico a las prácticas que se venían realizando y conexión con este origen.

Reapropiación del cuerpo.

Yema, una maestra afrodescendiente de Consejo Comunitario de Roche (sur de La Guajira) recuerda:

> Cuando niña, yo me vine a estudiar acá al municipio de Barrancas, y yo vendía queque[19] y dulces. Yo tenía que ayudar a mi abuela a vender queque, vendíamos dulces, aguacate por la calle,

19 Galletas.

> guineo maduro; cosas que caracterizan al afrodescendiente, pero lo hacíamos inconscientemente porque no lo sabíamos, pero eran costumbres que ya venían desde atrás. Entonces, yo salía a la calle y una niña bastante clarita, blanquita pues, siempre se escondía y me gritaba, me gritaba: "¡Negrita!". Como tenía el pelito me hacían unas trencitas. Entonces cuando me gritaba "¡negrita!", a mí me daba ira, y yo la insultaba; le tiraba piedras, le decía de todo. La niña siempre, ya yo aburrida, le dije a mi abuela que yo no iba a seguir vendiendo más y empezó ella como a aconsejarme. Me decía que eso no era ninguna tacha, que me dijeran negrita porque nosotros veníamos era de gente negra, decía ella. "Nosotros venimos de gente negra hija, entonces a usted no tiene por qué darle rabia porque usted es una negrita bien coqueta, entonces por qué te da rabia. Siga vendiendo sus cosas, yo voy a hablar con la mamá de la muchacha". Pero ella a pesar de que habló con ella, cuando yo dejé de prestarle atención, de decirle todas esas groserías, ella también se calmó; ella dejó de gritarme "negrita". (Yema, maestra afrodescendiente del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Frantz Fanon plantea que hay una estrecha relación entre cuerpo, nación e identidad; por esta razón, las características corporales de las personas poscoloniales adquieren relevancia. La "diferencia" que los sujetos poscoloniales enfrentan de manera directa e inmediata es aquella en la cual se les juzga a partir de las diferencias corporales. El color de la piel, la forma de los ojos y la textura del cabello son signos que el imperio sí lee como axioma de "inferioridad natural". Frantz Fanon denominó esta lectura el inexorable *fact of blackness*, un hecho que obliga a las personas negras a generar una autoconciencia del cuerpo. Como consecuencia, el cuerpo es el signo visible de la opresión y la denigración. De modo que el cuerpo funge como metonimia de todos los signos visibles de la "diferencia" y sus variadas formas de inscripción sociocultural (Jiménez, 2007).

Como habíamos mencionado, este lugar de la diferencia —la del cuerpo negro— se había construido desde el lugar de la vergüenza y el autodesprecio; por lo tanto, el autorreconocimiento supuso construir de nuevo esta diferencia, dotarla de un nuevo contenido. Por

un lado, autorreconocerse implicó participar en una disputa por la representación, por la producción del significado sobre las personas negras; disputa que maestros y maestras extendieron en sus propios proyectos integrados de aula. Podría considerarse incluso que los PIA constituyeron, en palabras de Stuart Hall (2010), contraestrategias de representación.

En ese sentido, las acciones políticas y pedagógicas en las que se han involucrado los y las docentes, y que han promovido su autorreconocimiento, intervienen las representaciones hegemónicas para revertir los estereotipos racistas construidos sobre las personas negras. Es decir, encontramos una primera intervención —de orden más racial que étnico— que implica elaborar una experiencia corporal distinta, un acto de reapropiación del cuerpo negro.

Lo anterior ha sido particularmente importante para las mujeres negras que participaron del proyecto. Las maestras relataron experiencias de autodesprecio de sus propios cuerpos considerados feos, y esta experiencia era común en las estudiantes negras que participaron de los PIA. Desde lógicas coloniales racistas siempre se ha opuesto belleza y negritud. Esto ha tenido un peso particular para las mujeres, porque sobre nosotras se ha establecido el imperativo de ser bellas, pero este imperativo opera bajo criterios eurocéntricos. En ese sentido, encontramos que para las mujeres negras el autorreconocimiento —como acto de reapropiación del cuerpo— ha supuesto encontrar la belleza en su negritud; deshacer la oposición entre belleza y negritud. No gratuitamente, la abuela de Yema, para elevar su estima, le decía "usted es una negrita bien coqueta".

Básicamente, las mujeres negras viven una experiencia corporal ambigua y violenta: sus cuerpos son exotizados-deseados, pero no su rostro; este último se encuentra más asociado a la fealdad. Así, se produce en estas mujeres el autodesprecio de los rasgos faciales asociados a la negritud como la nariz (ñata), sus labios (gruesos o 'la bemba'), su cabello (crespo o rucho). A varias maestras, este desprecio les condujo a una serie de intervenciones corporales para producir un cuerpo cercano a esa idea de belleza: alisar el pelo e, incluso, ponerse ganchos en la nariz para hacerse fileñas cuando eran niñas y adolescentes. Por lo tanto, autorreconocerse

supone intervenir los significados producidos sobre sus propios cuerpos que han sido ubicados en un margen de exclusión.

En ese sentido, y a diferencia de lo que sucede con hombres y mujeres indígenas, el autorreconocimiento como afrodescendientes no siempre —o no en primer lugar— está vinculado a la recuperación de significantes culturales (lengua, vestido, territorio). Cuando la experiencia del sujeto pasa por el racismo, el cuerpo es un lugar político importante. Racismo y autorreconocimiento aparecen estrechamente vinculados tanto en la experiencia de maestros y maestras que hoy se reconocen (como afrodescendientes), como en los propósitos pedagógicos que establecieron en sus proyectos integrados de aula, así lo relata Yema:

> Cuando ellas [las asesoras pedagógicas] me decían que yo tenía que, para comenzar, porque mi proyecto, les decía, yo quiero, desde un principio yo les dije, yo quiero algo que despierte el interés en los niños de que se reconozcan como afrodescendientes, porque ellos no se reconocían como afrodescendientes. Y que no se discriminen, porque se discriminaban unos a los otros. Había un niño que, hay un niño que es muy moreno, entonces ellos empezaban a pelear con él, se reían de él, y ello, yo lo veía como muy tristecito. Como yo fui también discriminada varias veces, entonces como que me dolía mucho que le sucediera eso y dije, bueno, vamos a trabajarle al autorreconocimiento y a la discriminación, le decía yo. Entonces me decía Luisa que tenía que escoger uno de los dos temas. Y yo le decía, pero es que todos dos son importantes para mí. Entonces, bueno, vamos a agarrar el autorreconocimiento. (Yema, maestra afrodescendiente del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

En Cartagena, la historia de Gracy Mar —una niña negra de tercero de primaria— impulsó muchas de las actividades del Proyecto Integrado de Aula titulado "¡Píntamela que te la coloreo!". En el curso de Gracy, ella y Jorge eran marcados como los "negros" por sus compañeros que eran, en su mayoría, mestizos. En una ocasión esta niña le pregunta a su madre que si se arranca la piel queda

blanca, y blanca equivalía a hermosa. Cuando las maestras y el maestro conocieron la historia de autodesprecio de Gracy empezaron a diseñar una serie de actividades que permitieran trabajar tanto el racismo como el reconocimiento y el autorreconocimiento. En la línea que estamos discutiendo, Gracy requería reapropiarse de su cuerpo y los maestros debían revertir los estereotipos coloniales que han constituido al sujeto negro. El cuerpo era necesariamente un primer escenario de la acción. Por esta razón —como hemos mencionado— el poema de la Niña Bonita, de Ana María Machado, resultó tan potente en varios de los proyectos integrados de aula. Antes de conocer el cuento, a los y las estudiantes se les pidió que dibujaran una niña bonita, y casi nunca imaginaban una "belleza negra", siempre representaban una "belleza blanca", eurocéntrica.

Maestros y maestras usaron cuentos y poemas escritos por mujeres negras que hablaban de sus propios cuerpos, describiéndolos, reapropiados. De manera particular, docentes de la Institución Educativa Pies Descalzos comentaban que trabajaron el cuento de la Niña Bonita para abordar el tema de los adjetivos en la clase de español y, claramente, trabajar el reconocimiento y el autorreconocimiento. En el cuento, Ana María Machado relata que la Niña Bonita:

> Tenía los ojos como dos aceitunas negras,
> lisas y muy brillantes. Su cabello era rizado y
> negro, muy negro, como hecho de finas hebras
> de la noche. Su piel era oscura y lustrosa, más
> suave que la piel de la pantera cuando juega en la lluvia

Al pedirle a sus estudiantes —en su mayoría personas negras— que se describieran a sí mismos y a sí mismas, tal como hacía Ana María Machado con la Niña Bonita, estos se encontraron ante una gran dificultad porque sus cuerpos no eran asociados a adjetivos que consideraran positivos, les costaba trabajo narrarse corporalmente desde lugares distintos a los producidos por el racismo. En ese mismo sentido, las maestras de la Institución Educativa Liceo Bolívar —cuando decidieron trabajar el racismo— habían identificado formas diferentes de nombrar las características

corporales de los niños y las niñas negras. A su pelo rucho le llamaban "pelo de rata", es decir, imágenes animalizadas; para hacer referencia a la piel de una persona negra decían "foco apagado". El racismo produce incluso una relación ambigua con las figuras afectivas —padres y/o madres negros—, esto da lugar a que niños y niñas desprecien a quien consideran le ha heredado su negrura, que equivale a decir su fealdad.

En este contexto, el autorreconocimiento para las personas afrodescendientes pasa por una primera reflexión de sus propios cuerpos racializados-colonizados. Maestros y maestras del PIA "¡Píntamela que yo te la coloreo!" hicieron que Gracy Mar representara la Niña Bonita, que la encarnara, promoviendo una nueva experiencia consigo misma y su cuerpo nombrado y actuado como bello.

Reflexión sobre el "origen" y los ejercicios de memoria histórica. Como mencionamos, en este grupo están los que *no nacieron en*. Algunos maestros relatan que ese *no haber nacido*, produjo incluso que algunos integrantes de sus grupos familiares les negaran su propio autorreconocimiento, sobre todo cuando se están asumiendo identidades que ocupan lugares inferiorizados. Así lo relata Roberto:

> [...] inclusive cuando yo voy para donde mi abuela por parte de papá ella no le gusta que yo diga que yo soy palenquero porque ella me dice: Nicolás, su papá no era palenquero, su mamá es palenquera pero usted no nació allá, que usted tenga sangre palenquera es otra cosa pero usted no es palenquero. (Roberto, maestro palenquero, comunicación personal, 15 de agosto de 2017)

Sin embargo, docentes afirman haber realizado ejercicios de recuperación de memoria como "una construcción social y una forma de recuperar la identidad" (Nora, citado en Mosquera, 2016, p. 21). De esta manera, según afirman, pudieron conocer "su historia" y afirmarse como afrodescendientes a partir de saber ¿de dónde vienen? Los ejercicios de memoria histórica han servido también para reivindicar el carácter étnico de las comunidades negras y conformar consejos comunitarios, como estrategia de defensa territorial

ante proyectos extractivistas. Tal es el caso de las comunidades negras del sur de La Guajira.

> Yo, desde hace mucho tiempo, yo me he viniendo reconociendo como una mujer afro. Antes, tal vez por mi color, o sea, yo me reconocía así y después me fui dando cuenta de cómo se había formado Roche, quiénes habían sido los primeros que habían llegado y me reafirmaron lo de afrodescendiente. Entonces, me empecé a reconocer como afrodescendiente [...] El proceso de formación más que todo fue las lecturas que hacía siempre en los libros, en los periódicos y más que todo fue cuando mi tío Roberto empezó a... se inquietó por buscar el origen de la formación de Roche, ahí fue donde yo empecé como a convencerme más de que sí era afrodescendiente. (Yema, maestra afrodescendiente, sur de La Guajira, comunicación personal 27 de junio de 2017)

> [...] yo siempre he estado liderando procesos culturales y eso me ha dado las herramientas para conocer más acerca de mi historia. Casi que desde siempre, desde mis estudios en el bachillerato, podría decirse, yo he estado muy cerca de la cultura de Cartagena, de Bolívar, de Colombia, de estos temas de cultura y eso me ha dado la información necesaria como para yo ubicarme mejor con respecto a mi identidad étnica. Pero esa oportunidad no todos la tienen, entonces pues en ese orden yo me reconozco como afrodescendiente. Porque sé de dónde vengo, sé de mis ancestros, he visitado los sitios donde ellos nacieron, me he dado esa tarea en mis espacios de vacaciones o algo así, eso ya se ha vuelto como una práctica, un estilo de vida, yo llego hasta los sitios, miro la forma como viven, cómo vivieron, averiguo, hablo con la gente, investigo un poco, y eso me ha llevado a ese autorreconocimiento. Pero esa oportunidad o ese estilo de vida no es el de mis estudiantes, pero se supone que el docente debe llevarlo a eso desde cualquier área del conocimiento. Que sepan de dónde vienen porque si no, difícilmente va a poder saber cuál, no va a poder tener un proyecto de vida claro, y va a poder seguir un rumbo o trazarse un rumbo a seguir, porque si no sabe de dónde viene entonces

> que se devuelva. O es posible que cometa errores, eso está escrito, entonces yo me reconozco como afrodescendiente, pero no por eso puedo presionar a las personas para que también se reconozcan como afrodescendientes. (Marlene, docente afrodescendiente, Cartagena, comunicación personal, 14 de agosto de 2017)

Esta indagación histórica conlleva a comprender —en algunos casos a "descubrir"— que *provienen* de territorios habitados por sujetos esclavizados. Ha sido muy potente para el autorreconocimiento de estos maestros y maestras visibilizar el carácter cimarrón de esta ancestralidad para revertir la representación colonial de la condición natural de esclavitud de todas las personas negras. Estos ejercicios de memoria resultan particularmente importantes en un país en el que, como afirma el historiador Javier Ortiz Cassiani, la historia negra representa una memoria incómoda. Haciendo referencia al caso específico de Cartagena, este historiador afirma que "es necesario fomentar una memoria histórica cotidiana que destaque la importancia de la influencia afrodescendiente en la construcción cultural y material de la ciudad" (2016, p. 2). A pesar de que los recientes estudios históricos han demostrado hasta la saciedad que no se puede entender la formación de Cartagena desconociendo el aporte negro, la ciudad no se ha reconciliado con su memoria afrodescendiente.

Para Claudia Mosquera (2016), la construcción de un relato compartido que conecte todas las maneras de ser negro que existen en el país, afrocolombiano o raizal —a partir de retazos de la tradición oral, de fuentes históricas y contemporáneas acerca de las diferentes memorias de la esclavitud—, constituye la vía para frenar la perpetuación y la difusión de las historias distorsionadas existentes en las áreas negras del país, desde las cuales se afirma, entre otras cosas, que las gentes negras del Pacífico aceptaron de manera sumisa la esclavitud, que los del Caribe continental la resistieron y los del Caribe insular no la sintieron por su naturaleza benévola y laxa.

Sin duda, la esclavitud representa un pasado traumático y parte del autorreconocimiento consiste en elaborar ese trauma. Ortiz Cassiani apunta que:

> [...] después de la abolición de la esclavitud, las esperanzas de los afrodescendientes estuvieron puestas en el futuro; no tenía ningún sentido mirar atrás porque lo que existía allí era precisamente lo que debían superar. Sin embargo, con el tiempo, las agendas postergadas y las promesas de igualdad sin asidero real en las prácticas sociales, obligaron a mirar al pasado como un referente de cohesión comunitaria para construir un mejor presente y proyectar el futuro. Esta apuesta ha generado ejercicios de apropiación de algunos conceptos del discurso dominante para dotarlos de nuevos significados, de modo que se han construido un contrarrelato que fortalece la identidad de grupo. Se trata —partiendo de la idea de que el pasado es una construcción colectiva que sirve para orientar a los individuos que hacen parte de una sociedad— de hacer visible, icónica, conmemorativa, participativa, la memoria de los afrodescendientes de Cartagena de Indias con la claridad de que estos ejercicios de memoria son fundamentales para la construcción de ciudadanía. (Ortiz, 2016, p. 4)

En ese sentido, encontramos que estos sujetos que se han reconocido a partir de procesos de reconstrucción de memoria, también ofrecen a sus estudiantes —a través de los PIA— otros referentes que permitan resignificar a África y el ser afrodescendiente. Es decir, se fundaron en la idea de que había que resignificar el "origen" para hacer posible el enunciado de afro-descendientes, que se ve dificultado por los contenidos curriculares coloniales-colonizados. A este respecto, María Isabel Mena (2009) señala que las ciencias sociales y humanas continúan plagadas de unos relatos profundamente etnocéntricos y eurocentrados que sostienen por esa vía los principales estereotipos urdidos sobre los afrocolombianos desde la época colonial; por un lado, que su historia se inicia con la esclavización; por otro, que a pesar de esa circunstancia, viven alegres, danzando y ocupados de las tareas fuertes para las cuales están biológicamente equipados y, en tercer lugar, estos imaginarios naturalizan desde el punto de vista cultural, las relaciones construidas desde el mundo colonial.

Figuras como la del cortometraje Malaika (la princesa africana) sorprendió a niños y niñas, quienes no consideraban que en África

había princesas, así como era inimaginable que una niña africana, negra, pudiera protagonizar una historia. Así, se van produciendo en los espacios pedagógicos otras narrativas de este continente que abonan el camino del autorreconocimiento étnico-racial como afrodescendientes.

Atribuirle valor étnico a las prácticas que se venían realizando y conectarlas con un "origen".

Encontramos que algunos maestros y maestras empiezan a otorgar carácter étnico a sus prácticas cotidianas. Algunos nombran esto como una "conciencia étnica" que implica saberse con prácticas diferenciadas e históricas. Recordando su infancia, Yema relata: "yo tenía que ayudar a mi abuela a vender queque, vendíamos dulces, aguacate por la calle, guineo maduro; cosas que caracterizan al afrodescendiente, pero lo hacíamos inconscientemente porque no lo sabíamos, pero eran costumbres que ya venían desde atrás" (Yema, maestra afrodescendiente del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017).

Así mismo, algunos maestros y maestras afirman haber incorporado y apropiado ciertas prácticas solo cuando encontraron en estas ese valor étnico vinculado con un pasado ancestral; esto ocurrió de manera particular con el uso de trenzas y turbantes que consideraban estéticas de resistencia cimarrona lideradas por mujeres.

En esta línea, algunos PIA que trabajaron el autorreconocimiento encontraron dos situaciones en sus estudiantes: por un lado, maestras y maestros partían del supuesto de que muchos de sus estudiantes trenzaban sus cabellos y usaban turbante como parte de las industrias culturales que han mercantilizado las identidades afrodescendientes, pero que no tenían el contexto histórico de estas prácticas, por lo tanto, trenzar el cabello era una estética —de moda— que no generaba ningún autorreconocimiento étnico-racial. Por otro lado, encontraban que algunos estudiantes rehusaban el uso de estas estéticas porque las consideraban etiquetas raciales. Es decir, usar trenzas era marcarse, o ser marcados, como negros o negras, más aún, como palenqueras. Lo que hicieron los PIA que tuvieron como centro los peinados llamados afro —o que los

incluyeron como parte de sus actividades— fue darle contexto histórico a esta estética y, al mismo tiempo, vincularla con el sujeto negro-afrodescendiente pero en clave cimarrona, no esclava, atribuyéndole valor étnico.

Algunos maestros y maestras sugieren que sus estudiantes tienen una noción presentista de su identidad y de sus prácticas, y que —quizá al carecer de esa conciencia étnica de la que habla Yema— no encuentra un *continuum* en estas prácticas que les vinculen a un grupo étnico. Estos docentes han insistido en la necesidad de hacer ejercicios de memoria histórica desde la escuela. Así lo narra Armando:

> [...] la actualidad que vivimos es producto de una construcción de pasado, porque no podemos desligar eso. El presente no se da simplemente por el presente. Se da por una construcción en el pasado. Entonces el rescate de todas esas cosas, desde nuestro punto de vista debería generar más identidad al estudiante, y esa identidad debería también generar más sentido de pertenencia a donde vive, a su territorio. No es lo mismo un estudiante que nació ahora, que no sabe dónde vive, no sabe el territorio donde vive, y que desconoce toda la historia que ha producido el territorio donde vive, cuando hablo de territorio estoy hablando de la sociedad y del medio ambiente y del medio natural donde vive. Porque él nace ahora y lo que está escuchando, nuevamente repito, reggaetón o está escuchando lo que le generan los medios de comunicación, está en un medio tan cambiante como el Internet, en unas informaciones tan cambiantes como el Internet, y decirle que su medio, por ejemplo, donde vive pasaron tantas cosas, se construyeron tantas cosas, se lograron tantas cosas para que él mismo pueda estar ahí, entonces se complementa. (Armando, maestro negro de Cartagena, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

La experiencia de maestros y maestras afrodescendientes guarda diferencias con lo vivido por maestras wayuu que se encuentran en su proceso de autorreconocimiento. Sus relatos se centran más en no haber adquirido los significantes culturales que las distinguen como grupo étnico y nunca hacen referencia al desprecio

corporal que han experimentado las mujeres negras. En estos casos, el relato enfatiza en no haber sido *criadas como* mujeres wayuu: no haber crecido en su territorio, no haber aprendido la lengua, no haber vivido el encierro —que se presenta como un hito en la construcción de la mujer wayuu—, no portar la manta.

En este caso la ausencia de figuras femeninas se establece como la razón fundamental para no haber vivido una socialización diferenciada como sujetos étnicos. El relato de Gregoria resulta emblemático para ilustrar esta experiencia. Aunque ella nació en su resguardo indígena Cerrodeo (La Guajira), relata que *no* se *crió en, ni* se *crió como*. El lugar de origen es de particular importancia en la cultura wayuu, es el primer sitio sagrado, como se relata a continuación:

> [...] en éste se localiza el cementerio ancestral donde se hallan depositados los restos de los ancestros en su viaje hacia Jepira (sitio en el fondo marino para el reencuentro con los ancestros) luego de su segundo velorio. Para esta cultura el territorio ancestral, ese lugar de origen, es el referente de la identidad pues ahí se dan las relaciones básicas de subsistencia, económicas, sociales que se transmiten por la tradición oral y que están reguladas por la costumbre, integradas con conocimientos y creencias, dotas de espiritualidad. (Plan de Salvaguarda, citado en Fuerza de Mujeres Wayuu, IPES, UE, 2015, p. 45)

Se entiende, entonces, lo que significa para Gregoria no haberse criado en su territorio ancestral.

> Mi mamá por falta de tiempo, y como crecimos sin abuelos... porque si mi mamá hubiese tenido sus padres vivos todo hubiese sido diferente. Nosotros no aprendimos la lengua, yo lo que sé lo he ido aprendiendo en el colegio, ahora después de grande, con mis tías a veces lo poco que sé, porque no es que sepa mucho. Por ejemplo, cuando yo me desarrollé, mi mamá no me hizo el encierro ni a mí ni a mi hermana tampoco y bueno, no culpo a mi mami porque en verdad ella no tenía alguien que la ayudara por si se ponía a hacer las cosas, quién nos sostenía; ella tenía que trabajar para

> nosotros [...] no crecimos en el territorio, es allá en el resguardo de Cerrodeo. De hecho, yo tengo contacto ahora por el trabajo. Dos, porque mi mamá ahora sí se ha ido para allá a cuidar chivos y todo eso. Tres, porque allá tenemos nuestro cementerio, como tenemos a mi hermano allá, vamos más seguido. Entonces, el contacto con el contexto propio lo hemos tenido después de grande. De pequeños de verdad que no tuvimos esa cercanía así, que nosotros estuviéramos el tiempo en el contexto wayuu, que nosotros nos hubiéramos apropiado desde un inicio. (Gregoria, maestra wayuu, sur de La Guajira, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

Gregoria ha experimentado un proceso similar al de los maestros wiwa relatado en el primer capítulo. Con su ingreso como maestra a una institución etnoeducativa en su resguardo, no solo retornó a su territorio, sino que también ha ido viviendo un proceso de etnización. A su llegada, no era reconocida como una mujer wayuu, no era una par étnica; haber nacido ahí no era suficiente porque no había sido *criada en* [territorio wayuu] y *como* [mujer wayuu]. Además, no era visiblemente una mujer wayuu porque, por ejemplo, no portaba la manta. Así, Gregoria también empieza a etnizar su estética.

> Cuando yo entré, obvio, la gente del resguardo no me quería porque quería a alguien de ahí, como yo no crecí allá, era obvio. Pero la niña que ellos querían no cumplía con el perfil y yo sí; yo era licenciada en educación básica [...] como pude entré, pero no con el gusto de las personas del Rodeo, pero poquito a poco me los fui ganando, ahora me quieren mucho. Con los estudiantes me vi obligada a aprender la lengua porque ellos hablaban todo el tiempo en wayuunaiki porque yo entré en los grados más pequeños, transición, y esos niños todo era en wayuunaiki, no todos, hay unos que son wayuu wayuu pero no sé por qué no le enseñan la lengua a los niños [...] mi relación con el resguardo, con la cultura, como yo estoy allá, si ellos se colocan su manta para todos sus eventos, entonces me daba pena que yo era la excepción. Entonces, yo he ido retomando mi manta, ya me compro mis telitas para hacerme mis manticas. Mi mamá la está usando como de 10 años para acá, pero desde que yo era niña no. Mi mamá

> siempre eran sus vestidos, sus faldas, sus shores, por eso fue que de pronto no aprendimos a usar la manta porque tú sabes que todo viene de lo que le van formando a uno, pero ahora sí me las estoy poniendo y me gustan. (Gregoria, maestra wayuu, sur de La Guajira, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

Algunas maestras del sur de La Guajira, que antes no se identificaban étnicamente, a partir de su participación en el proyecto empezaron a sentirse interpeladas en esta clave, así como por su vinculación a instituciones con presencia mayoritaria indígena. Esta fue la experiencia de Maritza. Al participar en el proyecto, y de manera particular durante el proceso de formación a través del diplomado en educación intercultural, se encuentra con docentes autorreconocidos como wayuu, wiwa y afrodescendientes. De alguna manera, en este escenario de encuentro docente los sujetos se interpelaban en clave étnica, sobre todo como indígenas; casi que era un escenario de encuentro entre sujetos étnicos-etnizados. En este escenario, algunas maestras que ocupaban el lugar no marcado de la mestiza empezaron a cuestionarse.

Maritza relata "yo pienso que esto cambió mi vida, hasta en lo físico, yo tiendo como a ser indígena. ¡Ah! Dios mío, ¿ahora de quién soy, será que yo no pertenezco a ninguno?" (Maritza, maestra del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017). Como evidencia su relato, Maritza resuelve esta pregunta desintegrando los componentes de la "mezcla" —que le daban el lugar de mestiza— para identificar su vinculación étnica, la cual se convirtió para ella en un imperativo; una suerte de retorno a las raíces. Maritza agrega:

> [...] sí sabía que había distintos grupos, pero no sabía que yo hacía parte de uno. Me relaciono más con la parte indígena. Yo soy esa persona que pongo cuidado a quién pertenezco más, a qué estoy ligada. Lo mío va en la parte indígena y eso se dio a partir del diplomado. (Maritza, maestra del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Sin embargo, su relato también sugiere que las identificaciones que se van produciendo generan una experiencia ambigua entre ser

y, al mismo tiempo, ocupan el lugar del otro que se presume auténticamente étnico. En palabras de Maritza:

> Yo antes no me consideraba y por eso no utilizaba la manta, ahora sí me pongo mi manta y mi mochila y salgo feliz. Pienso que no le estoy robando el puesto a nadie, sino que yo pertenezco a esta etnia. (Maritza, maestra del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Tomando en cuenta lo anterior, se evidencia justamente la tensión entre el que *siempre ha sido* y el que *se está haciendo*, y que ese "hacer" parece ser leído como fingerse o robarse identidades.

Por último, es importante mencionar que para el caso de maestros y maestras negras y afrodescendientes de Cartagena, que están autorreconociéndose, parece que una diferencia con respecto de aquellos y aquellas que siempre se han reconocido étnicamente —sobre todo indígenas— es que los primeros no construyen un otro no-étnico del cual se diferencian —una alteridad constitutiva exclusivamente étnica—. Tal es el caso del alijuna para el pueblo wayuu y el hermano menor para el pueblo wiwa. En nuestro análisis, no es posible afirmar que no existe esa noción del Otro para las y los que se reconocen como personas negras y afrodescendientes en contextos como el cartagenero, sino que ese otro se constituye en la articulación raza-clase; ese otro, en este contexto, no se define en términos exclusivamente étnicos.

Así, hacer referencia a una persona blanca-mestiza, diferente de la persona negra-afrodescendiente, implica una ubicación de la primera —aunque sea irreal— en una posición de privilegio social, moral y económico. Ese Otro no-negro casi siempre es un sujeto privilegiado en el contexto urbano clasista y racista. Parece ser un sujeto respecto del cual la persona negra-afrodescendiente no ocupa posiciones de superioridad, diferente de lo que sucede con el alijuna y el hermano menor, frente al cual los pueblos indígenas suelen situarse en una posición de superioridad étnica y de saber ancestral, aunque se sabe de la permanencia de desigualdades económicas y sociales, pero ese otro no está ubicado en una posición

de superioridad cultural. Como hemos dicho, la diferencia de la persona negra en Cartagena es exotizada y consumida, pero no fractura las jerarquías, ni situacional ni temporalmente.

Los y las que no se marcan étnico-racialmente.
En este último escenario ubicamos a docentes que no asumen ningún autorreconocimiento étnico-racial —o que siempre estuvieron en conflicto frente a ello—, pero en sus proyectos integrados de aula problematizaron el racismo en la escuela y procuraron promover el autorreconocimiento en sus estudiantes. Este escenario fue particularmente fuerte en la ciudad de Cartagena. De hecho, al iniciar el proyecto propusimos una ficha de inscripción al diplomado en Educación Intercultural con un campo denominado "grupo étnico". La mayoría de docentes en esta ciudad dejaron ese campo sin diligenciar; los pocos que lo hicieron escribieron negro, afrodescendiente, mulato y mestizo. Esto contrasta con lo ocurrido en el diplomado desarrollado en el sur de La Guajira en el que la mayoría de docentes se reconocían como wiwa, wayuu, afrodescendientes o mestizos.

Antes de iniciar el proceso formativo, levantamos una caracterización de los y las maestras que nos permitiera conocer tanto el contexto institucional como las prácticas pedagógicas en el aula. A partir de este ejercicio, encontramos que en Cartagena la mayoría de maestros y maestras describían el contexto en el que trabajaban como signado por la pobreza, la violencia, "disfuncionalidades" familiares. En apariencia, esa descripción del contexto estaba desprovista de una lectura racializada. Sin embargo, cuando le preguntábamos a los docentes si podían describir étnico-racialmente a sus estudiantes todos coincidían en decir que eran estudiantes negros, morenos, afrodescendientes y palenqueros. Parecían sugerir que estos "problemas sociales" se presentaban —mayoritariamente— en los sectores populares, que están habitados por gente negra.

A este respecto, Mara Viveros (2009) señala que el racismo —al igual que el sexismo— naturaliza la diferencia y la desigualdad. Una de las formas como opera esa naturalización es asociando estrechamente realidad "corporal" y realidad social, anclando su significado en el cuerpo. Para algunos maestros y maestras, la gente

negra que habita sectores populares alrededor del cerro de La Popa era pobre y violenta *per se*. Sin embargo, porque esta lectura no se nombra, no se explicita, se finge desprovista racialmente; son poderosas lecturas subterráneas. No obstante, uno de los maestros anota:

> El aspecto socioeconómico marca el tipo de población racial, si se quiere tomar el término de racial, aquí en Colombia. O sea, son dos conceptos que no podemos tomarlos, desligarlos. Cuando uno habla de negros, hasta estamos tan programados mentalmente que enseguida lo ligamos a gente pobre, o sea de escasos recursos económicos. En ese sentido, la mayoría de colegios donde yo trabajo son colegios socioeconómicamente bajos. (Armando, maestro negro de Cartagena, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

Durante las conversaciones sostenidas para levantar la caracterización inicial, a menudo emergían lecturas comparativas entre las características familiares y comunitarias de los y las estudiantes de las instituciones oficiales —ya mencionadas— y aquellos(as) con mejor desempeño académico, menor violencia y mejores condiciones familiares de las instituciones educativas privadas en las que habían trabajado antes. Esto "coincidía" con el hecho de que a estas últimas asistían, en su mayoría, personas blanco-mestizas o que se negaban a reconocerse como negras, como también lo relata Armando:

> Había meses que uno pasaba hasta tres semanas sin dar clases por las pandillas. Recuerdo yo en una ocasión que estaban dando clases y saqué a mis estudiantes a la calle, íbamos a hacer una actividad, y tuve que salir corriendo con todo ese poco de pelaos porque se formó una plomera, y nos tuvimos que encerrar en el colegio porque esa plomera era grande. Después de ahí, pasé a un colegio que era un poco más normal que se llama La Concepción, es un colegio más normal. Pues el estrato socioeconómico más alto, y de pronto, entre comillas, no tenían sus problemas, pero tenían otros problemas. Porque esos peladitos se creen los dueños del mundo, que creen que los papás con la plata pueden comprar a todo el mundo [...] En La Concepción había más, la concepción

> racial… bueno, ahora también es, yo no sé, qué concepción tienen ellos mismos, porque también hay gente que pasa un poco desapercibido, pero hay gente negra que no se cree negra porque culturalmente no comparten ciertas características con los negros. Entonces creen que no son. Entonces eso lo encontré mucho en La Concepción. Gente que el color de piel era negra, y no se creían negros. Yo no sé si era un mecanismo también de defensa, porque el colegio también reproducía algunas cosas de discriminación, o simplemente porque no se reconocían como negros. (Armando, maestro negro de Cartagena, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

En estas caracterizaciones iniciales en el nodo Cartagena encontramos una asociación naturalizada entre: educación pública, sectores populares, sectores negros, pobreza, violencia, reproducción incontrolada, poco compromiso con la educación, "disfuncionalidad". Es decir, una suerte de racismo institucional que produce y reproduce una representación de los estudiantes negros y sus familias que naturaliza su desigualdad.

Paralelamente, permanecía la lectura colonial de la escuela como un proyecto civilizador del salvaje, que realiza una serie de intervenciones en los estudiantes —por supuesto, no siempre exitosas—, que parten de unas representaciones particulares de las personas negras. Estas intervenciones se materializan no solo en los textos escolares, sino también en la música y las estéticas, por ejemplo. Estos asuntos fueron puestos en discusión con maestros y maestras. Fue importante problematizar el racismo en la escuela, darle incluso el estatus de un problema que debía ser atendido. Esto supuso para nosotras hacer algunos deslizamientos, conflictivos por supuesto, frente a cómo se interpretan tanto las dinámicas escolares como la acción de docentes y estudiantes.

Del Sujeto violento al Sujeto violentado.

Maestros y maestras casi siempre concentraban la lectura del estudiante como un sujeto naturalmente violento, pero no leían las violencias que se ejercían contra estos estudiantes, desde la pobreza

hasta el racismo. Fue importante reflexionar sobre el racismo como un acto profundamente violento que, como hemos insistido, produce el autodesprecio. Entender que, por ejemplo, la experiencia de Gracy Mar al querer arrancarse la piel y hacerse blanca —odiándose a sí misma, a su cuerpo y sus figuras afectivas— era producto de una violencia racista.

De igual forma, problematizar el racismo y nombrarlo también nos proporcionó otro lugar para interpretar la violencia en el aula que solo era leída a partir del sujeto violento (el estudiante). Las maestras del Liceo Bolívar relatan que, antes de pensarse el racismo solo centraban su atención en la agresión física generada por el hecho de que a un estudiante le dijeran ¡Foco apagao! ¡Pelo de rata! ¡Negro inmundo! Pero había una invisibilidad total del acto racista. El niño que golpea ocupa el lugar del sujeto violento, pero el que lanza la frase racista no era visto como un sujeto que también violentaba. Nos fuimos dando cuenta de que ese "estudiante violento" también era un estudiante que sufría el racismo en el aula y que la agresión física era su manera de contestar a esa violencia racista.

De El racismo es ejercicio de estudiantes contra estudiantes a Hay una estructura institucional racista; maestros y maestras también reproducen el racismo.

Sin duda, la reflexión sobre el racismo empieza por reconocer que este existe, pues su negación en una ciudad como Cartagena ha hecho particularmente difícil combatirlo. El racismo marca y borra a las personas negras al mismo tiempo. Mientras que se naturaliza la violencia, la pobreza, las dificultades de acceso a la educación —es decir, las desigualdades— que viven las personas negras, en el marco de sistemas racistas, también se finge que eso no les pasa por ser personas negras, porque "todos somos iguales". Entonces tuvimos que poner varios "peros": todos somos iguales, *pero* las personas negras son las más empobrecidas; todos somos iguales, *pero* los y las estudiantes solo encuentran personajes blancos en los cuentos; todos somos iguales, *pero* en la escuela no se leen literaturas étnicas; todos somos iguales, *pero* las luchas cimarronas no aparecen en las narrativas históricas que se enseñan en la escuela; todos somos

iguales, *pero* son los niños y las niñas negras quienes a menudo son ridiculizados por su boca, su pelo, su piel.

Cuando empezamos a pensar el racismo, la reflexión estuvo muy centrada en el estudiante que es víctima o lo ejerce. Conforme a lo anterior, fue preciso pensar la escuela no solo como un espacio físico donde el racismo ocurre, sino también como parte de la institución escolar. En este sentido, compartimos el siguiente argumento de Castillo:

> La escuela se constituye en una de las instituciones donde la ideología de la superioridad racial se ha reproducido con gran potencia, pues, desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos. El racismo, entendido de este modo, transita como parte de los contenidos de la socialización primaria que acontece en la escuela para un amplio conjunto de la población infantil; por esta razón se reconoce como un fenómeno que marca el mundo de los valores y las creencias moralmente asumidas en esta etapa de la vida. De este modo, podemos aceptar que la visión inferiorizada de lo negro, lo africano y/o lo afrodescendiente no es algo que se aprende en sí mismo, es más bien un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada. (Castillo, 2011, p. 62)

Conforme a lo anterior, fue preciso descentrar la reflexión del racismo solo del estudiante —del individuo— para comprender que la escuela, los maestros y las maestras, también tienen prácticas racistas. Fue necesario reflexionar sobre los contenidos curriculares y los textos escolares que circulan legítimamente en las escuelas y los estereotipos racistas que estos reproducen. La investigación de María Isabel Mena —sobre cómo aparece ilustrada la historia de africanos y afrocolombianos en los textos escolares que los docentes utilizan para enseñar la historia de Colombia— revela que la historia del África esclavizada y las Afrocolombias solo se mencionan a partir de tercero de primaria y bajo la premisa de que los negros llegaron de África; las imágenes representan a los africanos con

grilletes y semidesnudos. Posteriormente, la abolición de la esclavitud se presenta como una dádiva del partido liberal y no como una conquista del movimiento cimarrón. En la etapa contemporánea, los textos solo reproducen estereotipos que asocian a las personas negras con fiestas regionales, pobreza, desplazamiento, oficios rudos y marginales. Este es el panorama con el que los y las estudiantes finalizan el ciclo de primaria (Mena, 2009).

De igual forma, encontramos una serie de intervenciones racistas sobre prácticas que se asocian a lo negro, o a una suerte de cultura negra, como la música y las estéticas. Uno de los maestros comentaba que una vez llegaban los y las estudiantes a su institución educativa, la emisora escolar ponía solo "música clásica" para "calmar" a niños y niñas, que preferían escuchar champeta. Este último género, despreciado por algunas escuelas, era leído desde la sexualidad lasciva que promueve en los sectores populares. Elisabeth Cunin anota que:

> [...] en la champeta la categorización racial es movilizada en la designación del otro: celebrando el cuerpo, la sexualidad, el desorden, esta música invertiría el orden de los valores al situarse del lado del salvaje y no del civilizado, del lado de lo natural y no de lo cultural, del lado del —negro y no del blanco—. Champetúo, es así una etiqueta racial [...] si la champeta molesta, si incomoda a varios habitantes de los sectores populares, es porque constituye una amenaza de calificación racial de los actores. Reconocer su cercanía con esta música significa reconocerse como negro. (Cunin, 2003, p. 258)

Por otro lado, varias maestras que se autorreconocen afrodescendientes narraron cómo las trenzas y el cabello afro —al que habían retornado muchos estudiantes, hombres y mujeres— empezaban a constituir un problema de disciplina —o indisciplina— escolar. Las trenzas eran asociadas a la falta de higiene, mientras que el cabello crespo —decían algunas docentes— dificultaba la visibilidad del resto de los compañeros y compañeras, organizados en filas (*el pelo afro no deja ver lo que se escribe en el tablero*). Mientras las niñas se alisaban o los niños mantenía el pelo corto, el cabello no

constituía objeto de intervención, empezó a serlo cuando empezaron a portar estéticas denominadas "afro".

En este sentido, esas intervenciones escolares parecieran evitar identificaciones raciales, sugiriendo que el proyecto —civilizador— de la escuela sigue consistiendo en quitarles lo negro a los estudiantes que habitan sectores populares de la ciudad de Cartagena. Bajo lógicas escolares, se pretende que el estudiante incorpore el narcisismo de la sociedad hegemónica que, justamente, lleva a niños y niñas a decir: ¡Yo no soy negro! (Mena, 2016).

Maestros y maestras reflexionaron acerca de cómo ellos y ellas habían interiorizado también lógicas racistas y afloraron muchas prácticas y estereotipos que lograron plantear en la sistematización de sus PIA. Desde quitarle el nombre a algunos estudiantes llamándolos "negrito o negrita", hasta evitar que en los primeros años de formación niños y niñas utilizaran el color negro porque lo asociaban a violencia, depresión y satanismo. Una de las docentes comentaba que al darles los crayones a sus estudiantes siempre excluía el negro de la oferta; se evitaba la identificación con este color. En este contexto, ejercicios como la elaboración de autorretratos supuso una revisión de estos estereotipos. Así fuimos reflexionando sobre el maestro como sujeto que reproduce el racismo.

De El/la estudiante como el único sujeto-objeto de racismo a El/la maestro(a) como sujeto-objeto de racismo.

Antes habíamos planteado que el/la docente reconoce, a partir de una reflexión de sí mismo y de su ejercicio, sus propias prácticas racistas. Sin embargo, también nos fuimos aproximando a una serie de reflexiones de los y las maestras como víctimas del racismo. Como hemos planteado a lo largo del texto, no haberse planteado una reflexión seria y profunda sobre el racismo, impedía no solo elaborar las violencias y los sufrimientos de sus estudiantes, sino, además, los propios. Sin embargo, reconocerse como objeto de racismo es reconocerse como un sujeto racializado, es decir, reconocerse discriminado racialmente por ser una persona negra, afrodescendiente, palenquera. Encontramos que, en algunos casos, negar el racismo era negar que se habitaba un cuerpo racializado.

Algunos maestros y maestras que ya avanzaban en su proceso de autorreconocimiento o que siempre se han autorreconocido, relataron varias experiencias de racismo que hemos venido registrando. Empera —mujer palenquera de quien hemos hablado antes— siempre fue participativa en este sentido. Por ejemplo, contó que estando en Barrancabermeja, trabajando en la venta de dulces y frutas, en uno de los barrios por donde ella comúnmente transitaba, era presentada por las y los adultos como una figura malvada —la bruja— para infundir temor en niños y niñas y, así, promover la obediencia. Así mismo, les decían que si la tocaban, se volvían negros y negras, "algo" que no querían ser. Empera cuenta que uno de esos días, le dijo a uno de los niños atemorizados que la tocara y así descubrieran que no podía pasarles su negrura.

Por su parte, Marlene relató las representaciones geoespaciales construidas alrededor de las personas negras en Cartagena. Así, una vez intentando tomar un taxi camino a su casa, un taxista le dice, sin esperar que ella le anunciara su destino, que él "para Olaya no cogía". Olaya es uno de los barrios marginalizados de la ciudad y alrededor de los cuales se ha construido todo un imaginario del miedo que signa a sus habitantes —negros— no solo como pobres, sino también como violentos y delincuentes. Curiosamente, Marlene vive en Crespo, barrio que queda al norte de la ciudad, de estratos[20] cuatro y cinco.

Otros maestros encontraron en las discusiones sobre racismo, que se generaron en el proyecto, un lugar para nombrar y elaborar experiencias de la infancia y adolescencia que los habían marcado. Tal es el caso de Roberto:

> A los 15 años cuando estaba en el Juan José Nieto [Institución Educativa], siempre lo recuerdo… a un compañero de clases yo le dije algo no sé si le molestó y me dijo: "Negro inmundo", pero la verdad en ese momento no sabía nada de racismo ni nada de

20 En Colombia, "la estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área" (DANE, s.f); son seis los estratos sociales. Según el

> esas cuestiones y me quedé callado, o sea, lo único que pude hacer fue quedarme calladito porque, o sea, no esperé eso. Una profesora fue la que me defendió y le dijo: "¿tú por qué le dices negro inmundo a él?, ¿tú no sabes que los negros tienen un valor?", y me defendió porque su esposo era de Palenque y sus hijos también tienen, digamos, descendencia, pero yo, o sea, no dije nada y en toda la clase me quedé calladito, calladito porque me impresioné. Y actualmente, también, un niño por mi barrio me dijo la misma frase: "Negro inmundo" y yo, o sea, se lo dije a la mamá, pero fue algo como que ¿por qué razón las personas a mí me dicen negro inmundo?, dos veces cuando estaba adolescente ¿y ahora? o sea, no entendía por qué. Le quiero contar una experiencia que no se la conté cuando en el diplomado del Cinep estaban dando las tutorías, y una profesora que estaba hablando de esas cuestiones, cuando fuimos al seminario, pero más específicamente Dinar cuando ella estaba hablando de eso y a mí me dio duro [...] cuando ella salió yo si quise hablar con ella y con ella me desahogué. (Roberto, maestro palenquero, comunicación personal, 15 de agosto de 2017)

Lo que queremos indicar en este deslizamiento, es que maestros y maestras empezaron a reflexionar que no solo sus estudiantes eran sujetos racializados, también ellos y ellas lo eran. Sin embargo, hubo un número importante de docentes —que ubicamos en este último escenario— que se interesaron por trabajar el racismo y el autorreconocimiento, pero siempre permanecieron en conflicto frente a sus posiciones étnico-raciales. Y por conflicto hacemos referencia a que algunas maestras decían que tenían "raíces negras", pero no se asumían negras o afrodescendientes; eran sus raíces (abuelos, abuelas, madres, padres), mas no ellas. Varias preferían nombrarse desde identidades que no suponían marcadores raciales como cartageneras o guajiras; o construían sus identidades desde otros lugares, por ejemplo, ser cristianas.

DANE, las viviendas y/o los predios se clasifican en 6 estratos socioeconómicos: 1 (bajo-bajo), 2 (bajo), 3 (medio-bajo), 4 (medio), 5 (medio-alto) y 6 (alto). Las diferentes ciudades del país están geográficamente estratificadas.

Esto ocurrió de manera particular con un grupo de maestras que, en su PIA, trabajó las identidades étnicas. Ellas planteaban que los y las estudiantes debían *encontrarse* con su identidad, indagar sobre sus orígenes, por eso para ellas fue importante la actividad titulada "¿De dónde vengo yo?" Así como usar literaturas que les permitieran a los y las estudiantes reconocer a otros y reconocerse como personas negras, afrodescendientes y palenqueras.

Sin embargo, para estas maestras la pregunta por la identidad siempre fue un asunto problemático, porque promover el autorreconocimiento en sus estudiantes las interpelaba frente a sus propias identidades. Esta cuestión siempre permaneció irresuelta para ellas. Eran sus estudiantes los sujetos racializados; eran ellos los que "necesitaban" identidades étnicas, no ellas, porque no experimentaban la discriminación y la segregación racial, la exclusión económica, educativa o cultural; es decir, porque no encontraban en su experiencia una posición de subalternidad y exclusión atribuida a lo étnico-racial; estas identidades las interpelaron menos. Sobre todo, porque las identidades étnico-raciales no solo demandaban el derecho a la diferencia, sino también emergían como respuesta política a estas desigualdades sociales que se articulaban alrededor de lo étnico-racial en fusión con otras categorías como la clase social y el género.

Justo en este sentido, es preciso anotar que las identidades étnico-raciales se trabajaron en los tres escenarios como estrategias de defensa contra: el despojo y las afectaciones territoriales, la segregación, la pérdida de las tradiciones, contra el racismo y la discriminación. Yema, anota que:

> ¿Por qué debíamos trabajar eso? Uno, para que ellos se autorreconocieran como afrodescendientes y para que pudieran defenderse ante la sociedad marginista, porque nos tenían marginados. Entonces, para que ellos pudieran entrar a la sociedad, para que tuvieran más facilidad de llegar porque todo el tiempo, como nos rechazaban y nos rechazaban, entonces uno llegaba como todo tímido y, entonces, cuando uno se autorreconoce y sabe de dónde viene, sabe lo que tiene, sabe dónde está parado, uno defiende a capa y espada su color, su origen. Entonces era con

el fin de que ellos no se dejaran discriminar más. (Yema, maestra afrodescendiente del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Género y sexualidades no-normativas: límites en el reconocimiento de las diferencias

Para algunos maestros y maestras solamente la palabra *género* ya resultaba aterradora y desestabilizadora; una discusión que hubiesen preferido evitar. En el proceso de formación, si bien había discusiones conflictivas para reconocer el racismo y la discriminación racial, o ante la dificultad de incorporar las diferencias étnico-raciales en los contenidos curriculares y las metodologías utilizadas en el aula, estas diferencias —las étnico-raciales— no eran explícitamente rechazadas o invalidadas; más bien, adquirían estatus y se hacían legítimas en el marco del Estado multicultural. Como se mencionó en la reflexión anterior, prácticamente todos los PIA apelaron al autorreconocimiento étnico-racial, tanto demandando el derecho a la diferencia como acudiendo a la identidad como agencia, en sus usos estratégicos.

No ocurría esto con las identidades de género(s) y las sexualidades no normativas, al margen de la matriz heteropatriarcal, las cuales no eran leídas como diferencias, sino como patologías y anormalidades por fuera del orden permisible y tolerable en la escuela. De manera que, mientras las identidades étnico-raciales empezaban a ser reconocidas y potenciadas, otras se exponían al aniquilamiento o al ocultamiento. Era posible enunciarse como wayuu, wiwa, negro, afrodescendiente, palenquero o mestizo, mientras que era impensable que la escuela diera lugar —o promoviera— enunciados como gay, lesbiana, bisexual o transexual. Al contrario, esas identidades serían intervenidas para ser reconducidas al orden heterosexual.

En principio, podemos afirmar que la mayoría de maestros y maestras solo están dispuestos a incorporar analítica y políticamente la categoría género, siempre que se mantenga —y no se ponga en riesgo— la matriz heteropatriarcal, lo que equivale a mantener la

coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo (Butler, 2007), es decir: mujer/femenina/heterosexual; hombre/masculino/heterosexual. Los y las docentes interpelarían a esos sujetos específicos, mientras ubican en un margen de exclusión a esos otros que —situados por fuera de esa matriz— serían considerados seres patológicos, anormales, perversos y abyectos.

Por otro lado, cuando se acoge la perspectiva de género se usa para hacer referencia solo a las mujeres, mientras que los hombres se desmarcan genéricamente. Así, el sujeto hombre aparece como universalidad, mientras la mujer como particularidad. Cuando los hombres —maestros— se interpelaron frente a las discusiones de género solo lo hicieron para resaltar la complementariedad hombre-mujer, sobre todo en el mundo indígena o porque su heterosexualidad ha sido cuestionada, experimentado una serie de intervenciones y demandas de la masculinidad hegemónica sobre sus propios cuerpos, como relataron algunos hombres cartageneros. Los hombres heterosexuales se desmarcan genéricamente y reflexionan menos sobre esta posición y los privilegios que les otorga el sistema patriarcal, así como las violencias que han ejercido, ejercen o podrían ejercer contra las mujeres o sujetos feminizados, sin presuponer aquí la violencia de la masculinidad. A continuación, reflexionamos sobre los enunciados y usos del género en maestros y maestras.

Mujeres y reproducción

> Al principio, todo estaba en tinieblas y Serankua tenía dos casas, el unguma, masculino, y ushui, el femenino. Serankua es el creador de todo lo que hoy existe. Él tenía a sus nueve hijas encerradas en el ushui. Entonces, Siukukui era el dueño de la oscuridad, se apareció donde Serankua, le dijo que tenía la necesidad de cultivar alimentos para la familia y que podría entregar a una de sus hijas. En el ushui estaban nueve mujeres encerradas, lo que hoy representa los nueve planetas. Éste le dijo que le entregaría la del color moreno, la de piel negra, y Siukukui la negó, la despreció. Viendo esto Serankua le hizo un cuarto único, la guardó bajo candado cadena. Entonces, Siukukui comenzó a tocar su carrito y a atraerlas

a su lado por medio de la música y sus melodías, en cada una que atraía fue plantando semilla y no producía de ninguna clase, no producían o no germinaron de lo que sembraba. Y él se trajo la más bonita porque ahí estaban los nueve colores de la naturaleza. Como ninguna producía las fue mandando al lugar en el que hoy están y sabemos que allá ninguna posee vida, no hay ser con vida. Cuando Siukukui vio que ninguna le dio producto alimenticio, regresó donde Serankua y le dijo "por favor, entrégame la última hija que tienes bajo llave" éste dijo que la tendría ahí para siempre. Entonces, Siukukui comenzó a pensar ¡cómo hago para sacarla de ahí! Comenzó a tocar el carrizo día y noche, y por el orificio del carrizo caían gotas de agua en una esquina del ushui y esto daño la casa; por allí la atrajo, por medio del sonido y el pensamiento. Al obtenerla, en ella plantó distintas semillas y pudo obtener mucha producción. Entonces, la bautizó como Madre Tierra.

Por: José Agustín Malo
Y nos dijo José Agustín que, por eso, la tierra es negra.

Para el pueblo wiwa la mujer es tierra, plantas y agua. Yanis cuenta que "muchas veces pasa que, de pronto, los niños se van a bañar y les gusta estar tirándose, jugando, tirando piedras y no es de pronto, no es bueno porque el agua es viva, así como nosotros, y ella es una mujer" (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017). Para el pueblo wiwa la racionalidad técnico-instrumental de Occidente representa un proyecto de muerte que se contrapone al proyecto de vida de este pueblo. Como mencionamos en el primer capítulo, para los y las wiwa las piedras y los ríos tienen vida y, en ese sentido, no solo son objetos dispuestos para el consumo, sino que, por el contrario, constituyen entidades dotadas de agencia.

Desde esta perspectiva, si el agua y la tierra son una mujer, y estos son elementos —o entidades— que hacen posible la vida, entonces, la mujer es, fundamentalmente, vida. Esto tiene un efecto en las mujeres, no solo en términos biológicos, sino también culturales. La feminización del agua, la tierra y las plantas asigna a las mujeres unos roles sociales como reproductoras tanto de la especie como de

la cultura. Las mujeres preservarán la vida biológica y la vida cultural. Ninguna entidad natural que proporcione vida y cuidado puede ser narrada sin las mujeres, se narran a través de ellas o son ellas.

> Pudieron [los y las estudiantes] ver, palpar, tocar, les permitió, y les fue preguntando, y también aprendieron que las plantas medicinales son femeninas, son de sexo femenino [...] No todas. Y son las que siempre dan fruto, que los árboles machos no dan fruto [...] Para el ser wiwa las plantas medicinales existen en la Sierra. Solamente las plantas medicinales están en la Sierra. Cuentan los mayores que el mamo tiene a su mena, mujer sabia. Cierto día se le muere la mujer al mamo, él comienza como toda persona a sufrir la muerte de ella. Tiene su duelo y por todo lugar que estuvieron juntos, sufre y la recuerda. La mena viendo su sufrimiento, para hacerlo sentir bien, se convierte en planta medicinal. Cada planta cura una enfermedad y le da un beneficio. Por eso para el ser wiwa las plantas, la madre tierra representa el sexo femenino. Eso lo contó el señor Luis Camilo. (Camila, maestra nasa en territorio wiwa, comunicación personal, 14 de mayo de 2017)

Esta representación es compartida con el pueblo wayuu, para el cual la tierra, el territorio y la vida están representados por figuras femeninas, proveedoras de alimentos básicos para su nacimiento y para el bienestar de las personas a lo largo de su vida. Las representaciones de la madre tierra y cada uno de los elementos que la componen tienen una importancia particular para las personas pertenecientes a esta etnia, quienes consideran que todos los elementos de la tierra poseen un trozo de vida. La completud de la madre naturaleza está representada por Wounmainkat, la madre primigenia del pueblo guajiro, quien les ha dado la vida y les proporciona las condiciones para la permanencia en su territorio ancestral (Fuerza de Mujeres Wayuu, IPES y UE, 2015).

Desde lugares reproductivos y el trabajo de cuidados las mujeres de los grupos étnicos también han efectuado —aunque no exclusivamente— luchas territoriales contra el extractivismo y las afectaciones que este provoca. En los proyectos de jóvenes investigadoras

e investigadores wayuu se plantean las luchas por la defensa del agua que han gestionado las mujeres, quienes desarrollan en los arroyos actividades asociadas al cuidado y la reproducción de la vida, tanto de sí mismas como de otros. De igual forma, mujeres afrodescendientes del sur de La Guajira problematizan, a través de la cocina, el despojo que produce la minería y las afectaciones a la soberanía alimentaria. Lugares ocupados tradicionalmente por mujeres, vinculados al cuidado y la reproducción, han sido despolitizados desde interpretaciones androcéntricas del ejercicio de lo político. Estas jóvenes investigadoras posicionan la cocina —y el acto de cocinar— como un escenario político de defensa territorial.

Sin embargo, ese vínculo de la mujer con la vida se traduce en el imperativo de constituir una pareja —heterosexual— y hacerse madres. Si bien algunas maestras de los pueblos indígenas con los que trabajamos no descartaban la maternidad, sus tiempos para este proyecto no coincidían con los tiempos de la cultura. Yanis relata que cuando comenzó su carrera docente era una joven soltera de 18 años, pero la comunidad wiwa de Cherúa —donde se inició como maestra— le exigió que debía casarse para ocupar legítimamente esta posición. Así lo narra ella:

> […] como allá en Cherúa son más tradicionales me dijeron así, "bueno, usted para trabajar tiene que casarse" y por eso fue que yo me casé, porque no, todavía no pensaba. Yo pensaba, de pronto, estudiar, después de estudiar sí me casaría, como de 22 años por allá, pero… Bueno entonces en vista de eso yo dije "y ahora qué voy a hacer si yo…" Bueno, igual, yo estaba así por ahí, yo dije, bueno, sino yo me retiro porque yo no…entonces siempre me insistían, cada vez que se reunían me preguntaban". (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

Al parecer, el oficio de enseñar a otros solo puede ser desempeñado por una persona mayor y, según nos contó César, en la cultura wiwa "si de pronto el joven no se ha casado, ni la joven, no es una persona mayor para nosotros. Entonces, para ser una persona adulta pues tiene que casarse. Entonces, por ejemplo, eso es lo

propio" (César, maestro wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017). Entonces, Yanis se dio a la tarea de *hacerse mayor*, de encontrar pareja para seguir desempeñándose como maestra.

> Mi tía, ella me dijo, me comentó "por allá hay hartos muchachos", bueno y yo dije, yo voy a hablar con él [con su actual esposo] y así fue que yo hablé con él [...] Entonces, yo al mamo le comentaba, me regañó. Entonces yo le dije, yo lo voy a hacer por esto, porque me lo están exigiendo. Tal que yo, vino y él habló, el que nos hizo la ceremonia es un señor, un mamo de Surimena, él siempre le hace trabajo a mi papá ahí en la casa y quince días que uno tiene los productos y las cosas que necesita para el matrimonio. Bueno, a los quince días nos hicieron, bueno me hice el trabajo [...] Acá de pronto es matrimonio, la mujer en su kankurua y el hombre también. Bueno, ahí sí se ve eso, que la saga está ahí dándole consejo a la que se va a casar. Lo mismo pasa con los hombres. Y bueno, después de eso, bueno y nosotros nos quedamos hasta el sol de hoy. (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

Similar a la experiencia de Yanis —en términos de no querer casarse a la edad dispuesta culturalmente—, recordemos que Norma relataba el temor que le generaba vivir el rito del encierro, puesto que convertirse en mujer suponía quedar "disponible" para que un hombre la pidiera en matrimonio. Ella relata su miedo:

> Qué tal que venga alguien y pida mi mano, voy a tener que irme con un hombre, ya era una cosa traumática, para mí fue traumática. Tanto así que el momento en que me di cuenta, yo temblaba, pero nada, igual me sometí al encierro. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

La preocupación de Norma podemos interpretarla, con ayuda de Gayle Rubin (1986), como el temor a quedar disponible para ser traficada. A partir de Lévi-Strauss, Rubin rastrea mecanismos de opresión de las mujeres en el parentesco, más específicamente

en el intercambio de mujeres que este fomenta. El sistema de parentesco, a partir de la instauración del incesto, regula matrimonios exogámicos. Este carácter exogámico del matrimonio conducirá a que Rubin, acudiendo a Strauss, preste especial atención a los intercambios entre familias en los cuales las mujeres ocuparán un lugar central como objeto del intercambio mientras que los hombres son los sujetos que intercambian. En ese sentido, los hombres tendrían derechos superiores sobre las mujeres lo que, en palabras de Rubin, supone la coerción de la sexualidad femenina.

Sin embargo, Norma no ha sido "traficada"; no ha cumplido con el imperativo cultural de haberse casado y ser madre, pero ella encuentra en la misma cultura un lugar para interpretar su situación. En sus palabras:

> [...] con lo que me bañaron [durante el ritual del encierro], creo que, a estas alturas de la vida, tengo treinta y pico de años, para los wayuu yo ya debería estar casada desde los 20, a los 22 ya debía tener cuántos hijos. Y cuando una mujer ya ha pasado cierta edad, prácticamente ya no se va a casar, se quedó y eso. Es como muy, no es mal visto, pero se ve como algo muy raro. Sobre todo, para la sociedad guajira, mucho más para la wayuu. Entonces, una vez hablaba con una tía que fue la que me bañó y le dije, pero es que eso fue con lo que ustedes me bañaron. Yo pregunté en ese momento, que para qué me bañan, porque ellas mismas decían, esto es para esto, a medida que me iban bañando. Me bañaron con raíz de pringamoza. Si, la pringamoza es prácticamente es una cosa alérgica, es una picadita, entonces me decía mi tía: "no es para que tú seas como la pringamoza, para que la gente no se te acerque, no. Es para que los hombres que no tienen buenas intenciones contigo, ni se te acerquen. Siempre, ellos solitos, ni tú vas a tener la necesidad de decirles algo, ellos solitos se van a alejar". Perdón si yo digo, pero esa pringamoza es muy potente, porque fue efectiva, porque salen espantados. Pero a mí me pareció como algo bonito, tiene una buena intención con uno, y es de proteger. (Maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Entonces, en tanto que el tráfico de mujeres se realiza entre hombres —que son los sujetos de un contrato donde el objeto que se contrata son las mujeres—, pareciera que el ritual ha inhibido a los hombres para promover su intercambio. Desde su explicación, está en parte dentro y en parte fuera de la cultura. Afuera al no cumplir con el mandato cultural de ser esposa y madre, y adentro al encontrar la responsabilidad de esta situación en el propio ritual del encierro, de manera que no ha sido una decisión propia —entre otras cosas porque ella, que es el objeto, no decide sobre su intercambio— es una situación controlada por la cultura, por la decisión de sus tías y abuelas —figuras a las que la cultura encargó su formación como mujer wayuu— y no por su propia voluntad. De cualquier forma, las mujeres enfrentan fuertes cuestionamientos cuando se encuentran por fuera de esta norma cultural de crear y reproducir la vida.

Por otra parte, así como las mujeres deben reproducir la especie, también son las encargadas de la reproducción cultural. A menudo, a ellas se les atribuye la responsabilidad de que niños y niñas no incorporen los significantes culturales que distinguen a los grupos étnicos. En ese sentido, las mujeres desempeñan un papel fundamental en el proceso de etnización —y desetnización— de los sujetos. Así lo narran algunos maestros y maestras wiwa y wayuu:

> El niño, desde pequeña edad, él siempre aprende es con la madre, no con nosotros, el padre. Porque siempre es ella la que está al lado de ellos, y ella es la que orienta ese concepto. Si un padre deprontamente abandona a su hijo, y una madre ya ese niño no va a aprender de la misma manera, porque él no va a estar al tanto con el padre. En este sentido, por ejemplo, acá en lo del ecosistema las cosas cotidianas las enseña la madre. Por ejemplo, vamos al río, la mamá lava en el río. O sea, ella tiene una interacción más que todo con el agua. No es el hombre, deprontamente va a estar, va a tener ese contacto permanente y desde allí por ejemplo el niño, tanto varón y la hembra, a partir de la edad de 4 años a 8 años, ella es la que hace ese trabajo con ellos. Por ejemplo, de ir al agua, de ir a la finca, más que todo es el niño el que va con la mamá. (Luis, maestro wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017)

> El conocimiento sobre el uso de las plantas medicinales constituye una herencia transmitida por nuestras autoridades tradicionales, mamos, sagas, pero fundamentalmente por las menas, que son las mujeres. Principalmente por las menas destacando el papel de madre en lo que respecta al cuidado de la familia. (Camila, maestra nasa en territorio wiwa, comunicación personal, 12 de mayo de 2017)

> [...] realmente representa la vida y la vida en todos sus contextos. En todo lo que implica la vida, no tanto la vida biológica de la reproducción, sino la vida de la cultura. Para que esto permanezca, para que esto no se muera tenemos una responsabilidad grandísima, no solamente el rol docente, sino como mujer, como madre, como tía, como hermana, como de seguir reproduciendo esos aspectos culturales, que en nosotros está una responsabilidad muy grande y es el de la formación. Y esa formación desde la oralidad, cosa que se está perdiendo. Porque ya estamos en otros contextos. Ya mi sobrino, por ejemplo, no habla wayuunaiki, muchos tienen son madres que no son wayuu, y su primera lengua va a ser el español. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Para el pueblo wayuu, la importancia de las figuras femeninas con experiencia en las tradiciones indígenas se hace evidente durante la crianza de los hijos e hijas cuando las abuelas adquieren un rol preponderante en el crecimiento de los niños y las niñas al ser las encargadas de transmitir las tradiciones y enseñar los valores simbólicos de su cultura. Las asociaciones territoriales con lo femenino están vinculadas con la importancia de las madres (nacimiento) y las abuelas (educación, experiencia y muerte) dentro de esta cultura indígena (Fuerza de Mujeres Wayuu, IPIES, UE, 2015). En ese sentido, y conforme al relato de Norma, una madre alijuna —lo que implicaría una abuela igualmente alijuna— supone un riesgo de desetnización para la formación del sujeto wayuu. De manera que, ante la ausencia de figuras femeninas que reproduzcan la cultura y hagan posible que los sujetos sean *criados como* wayuu, se estaría ante el eventual riesgo de que niños y niñas devengan en mestizos.

El lugar de las mujeres como reproductoras de la cultura también las convierte en símbolos culturales de sus grupos étnicos, esto se refleja en los casos palenquero y wayuu, especialmente en este último, pues para los wayuu la línea de descendencia está determinada por la madre; se evidencia una representación feminizada de estos grupos en la que, a menudo, las mujeres se convierten en la imagen que mentalmente asociamos con estos grupos[21]. De esta manera, al pensar en la cultura wayuu, pensamos en una mujer con manta, así como al pensar en Palenque, pensamos en la palenquera o, debemos decir, en la imagen estereotipada de la palenquera.

Estas representaciones feminizadas de los grupos étnicos, las imágenes de mujeres etnizadas-racializadas, exotizadas, también son usadas para promover el turismo en el marco de sociedades multiculturales soportado en el consumo de la diferencia; estas mujeres se convierten entonces en objetos para ser consumidos corporal y culturalmente. bell hooks anota que:

> […] convertir la Otredad en mercancía ha tenido mucho éxito porque se ofrece como un nuevo deleite, más intenso y más satisfactorio que los modos comunes de hacer y sentir. En la cultura comercial, la etnicidad se convierte en especia, condimento que puede animar el platillo aburrido que es la cultura blanca dominante. (hooks, 1992, p. 17)

Este consumo de la diferencia, por supuesto, de ninguna manera desafía la matriz de dominación. Como bien anota hooks:

> […] desde la perspectiva del patriarcado capitalista de la supremacía blanca, la esperanza es que los deseos de lo "primitivo" o las fantasías sobre el Otro puedan explotarse continuamente, y que tal explotación ocurra de una manera que reinscriba y mantenga el statu quo. La posibilidad de que el deseo de contacto con el Otro, de una conexión arraigada en el anhelo del placer, funcione

21 Esto es distinto a lo que sucede con los wiwa sobre los cuales se construyen representaciones masculinizadas.

o no como una intervención crítica que desafíe y subvierta la dominación racista, que invite y permita la resistencia crítica, es una posibilidad política aún no realizada. Explorar cómo se expresa, manipula y transforma el deseo del Otro a través de encuentros con la diferencia y lo diferente es un terreno crítico que puede indicar si alguna vez se cumplirán estos anhelos potencialmente revolucionarios. (hooks, 1992, p. 18)

Complementariedad: de shikua y maguerra, de hombre y mujer

Como hemos mencionado, la mayoría de maestros y maestras entendían que la categoría género interpelaba, básicamente, a las mujeres. Una forma de traducir esa interpelación en los proyectos integrados de aula de los maestros —hombres— indígenas fue a partir de la "inclusión" y visibilidad de las mujeres desde la perspectiva de la complementariedad hombre-mujer, como principio que organiza las relaciones en sus grupos étnicos. Esa complementariedad se expresaba en las formas como se entiende la naturaleza y la espiritualidad, que son leídas en la dicotomía generizada masculino-femenino.

Esta idea de complementariedad tiene varios contenidos que merecen ser explicitados. En primer lugar, presentan un mundo —del orden de la naturaleza y lo cultural— que se organiza en clave de género. Así, algunas plantas, aves y figuras espirituales representan lo femenino, mientras que otras representan lo masculino. En ese sentido, las diferencias de género atraviesan toda la vida social, dividiéndola y organizándola simbólicamente (Maffía, 2003)

Puede presentarse incluso continuidad generizada entre entidades naturales y culturales, dicho de otro modo, esas entidades naturales —con género— tienen una versión encarnada en hombres y mujeres. El PIA de Gerardo trabajó el canto de las aves, que siempre contiene mensajes. Este maestro afirma que sus estudiantes "ya saben que al cantar ese pájaro está dando un mensaje, si es positivo o es negativo" (Gerardo, maestro wiwa, comunicación personal, 13 de mayo de 2017). Después de haber hecho con sus estudiantes un inventario de aves, decidieron trabajar solo dos: Shikua y Maguerra; la primera representa al mamo (hombre) y la segunda a

la saga (mujer), personas mayores encargadas de la guía espiritual del pueblo wiwa. En palabras de Gerardo:

> [...] nosotros tenemos el ser masculino que está representado por el mamo en la Kankurua, y allá es la saga, que también tiene el valor espiritual y tradicional, hace la representación de la persona sabia de nuestro pueblo. Entonces, que los niños entiendan también que hay saga y hay mamo en nuestra población. (Gerardo, maestro wiwa, comunicación personal, 13 de mayo de 2017)

Así como Shikua es el mamo y Maguerra es la Saga, César anota que para los wiwa "los cerros son hombres, y las sabanas representan el género femenino" (maestro wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017).

En segundo lugar —y conforme a lo expuesto en líneas iniciales— esa noción de complementariedad se funda en la idea de que solo hay dos géneros (masculino y femenino), en ese sentido el mundo (natural y cultural) está organizado binariamente. Gerardo anota:

> [...] nosotros en el proyecto, yo hablo de esos dos géneros, porque para nosotros eso ha sido importante y cada uno tiene un lugar representativo y así se hace, y así lo estamos haciendo. Entonces allí por eso coloqué esos dos géneros como representativos. (Gerardo, maestro wiwa, comunicación personal, 13 de mayo de 2017)

Es más, Luis señala: "para nosotros el género... pensamos que hay dos géneros. Y si hay algo por ahí... para nosotros eso no es, si existe, pensamos que no es" (Luis, maestro wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017).

En tercer lugar, esta organización complementaria supone roles diferenciados en función del género. Se asume que la naturaleza —dotada de agencia— comporta su propio orden de género que, a su vez, organiza la distribución de roles en la vida cultural. En ese sentido, aunque el mamo y la saga son figuras sabias que guían, hay diferencias entre ellas. En principio "la saga está para guiar a las niñas y el mamo está para guiar a los niños" (Gerardo, maestro wiwa,

comunicación personal, 13 de mayo de 2017), de manera que estas figuras espirituales son fundamentales en una suerte de socialización de género en el pueblo wiwa. Así mismo, el papel de maguerra y la saga —en tanto que figuras femeninas— está mucho más vinculado al cuidado y a la familia, según lo relata Gerardo:

> Nosotros tenemos el ser masculino que está representado por el mamo en la Kankurua, y porque maguerra hace la representación del ave sabia, cuando maguerra era un personaje. Entonces, ahí quedó que ella era la que curaba los alimentos para dárselos a la familia. Hoy la mujer saga es la que cura, prepara los alimentos para los hijos. Ahí está representado la parte del ser femenino, como la persona representativa de la sabiduría. Y entonces nosotros fuimos a la casa de ella [de una saga] y hablamos con ella; que nos hablara de maguerra y de otras aves, pero como el proyecto se hace con maguerra, entonces hacía esa relación de maguerra, y ella contaba que maguerra era como la parte femenina, y la parte femenina son los que obtienen los hijos y los crían, y los alimentan desde que nacen, o antes que nacen. Entonces ella contaba todo eso, y para eso también ella tiene sus cantos y todo eso, eso era lo que ella contaba a las niñas… o alimenta desde que comienza a formarse en el vientre. Entonces, ellos eso era lo que contaba, por eso era como la sabia de cuidado de la generación de su comunidad, de su pueblo. (Gerardo, maestro wiwa, comunicación personal, 13 de mayo de 2017)

Otros maestros, como Luis, entienden que esta complementariedad se expresa en el conocimiento distinto al que acceden hombres y mujeres. Este maestro trabajó en su PIA las plantas medicinales y halló que las mujeres adquieren conocimientos particulares a los que el hombre no tiene acceso. Se trata de conocimientos asociados a sus propios cuerpos —cuerpos reproductivos— que, posiblemente, no interpelan a los hombres; un conocimiento de, sobre y para mujeres. Para Luis, este conocimiento que solo ellas poseen las sitúa en una posición de poder en tanto que es un campo de saber no dominado ni controlado por los mamos.

> Yo pude identificar que había conocimientos que no sabían las mujeres, y había conocimientos que solamente tenía el hombre. Por decir algo, cuando las mujeres salen embarazadas hay una planta que se la ponen en el estómago, y eso es que como con dos mayores mamos, y ellos no, yo les había de pronto preguntado de esas plantas pero ellos no sabían. Y en cambio fui donde una mayor y ella me explicó, y ahí me pude dar cuenta, que un ejemplo como ese, que las mujeres que tienen un conocimiento que el hombre no tiene. Y por eso, eso de conocimiento es como que la mujer también tiene un poder de conocimiento, en eso. (Luis, maestro wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

Cuando le preguntamos a Mauricio —quien trabajó el tema de la construcción de la casa tradicional wiwa— por la perspectiva de género en su proyecto, también nos remitió a esa complementariedad dual hombre-mujer que está asociada a unas labores específicas para unas y otros. Desde su relato, los roles que asumen hombres y mujeres suponen también unas formas de disponer el cuerpo públicamente y relacionarse con los objetos culturales. Así, las actividades que realizan hombres y mujeres tienen un carácter performativo de género.

> [...] construir la casa se trabaja por ejemplo con el género. Porque en la comunidad siempre hay dos casas. Está la del hombre y está la de la mujer. Por ejemplo, en los sitios sagrados donde están los mamos, allá está la de la saga y está la del mamo. Entonces, cuando uno no conozca, entonces la niña ya está allá también en la casa del mamo, eso hace que nosotros no perdamos, de pronto el hecho de que no sabemos construir la casa, de que dejemos de construirla porque eso es muy importante de pronto para nosotros como comunidad [...] Por ejemplo, las mujeres van a recoger el agua para amasar el barro, arría la piedra, arrían por ejemplo la paja y eso. Y, por ejemplo, hay un material que le dicen maguey, y ese ya es solamente de la mujer [...] porque el hombre saca la fibra, de ahí para allá le toca a la mujer, le toca hilar, porque eso es de la mujer, porque de pronto se va a hilar en las

piernas y el hombre nunca hila en las piernas. (Mauricio, maestro wiwa, comunicación personal, 12 de junio de 2017)

Si bien, estas posiciones diferenciadas, según narran maestros y maestras wiwa, no suponen relaciones de jerarquía entre estos dos géneros, sus propias narrativas dejan ver algunas asimetrías y, como mostraremos en el siguiente ítem, las mujeres indígenas también plantean demandas de transformación en la distribución de roles no solo de manera diferenciada, sino también desigual.

Si continuamos con el PIA de Gerardo, este maestro señala que:

> Shikua [que se encarna en el mamo] es como la mayor de los pájaros, la que da el mensaje. Mientras los otros son como secundarios. El otro me va a decir solamente por épocas o por momentos, que va a cantar y me va a dar algún mensaje. Mientras Shikua no, Shikua es constante. (maestro wiwa, comunicación personal, 13 de mayo de 2017)

De manera que, esta jerarquía de Shikua frente a Maguerra podría extenderse al mamo y la saga, que son su representación encarnada. Si bien, las sagas representan sabiduría, y esta sabiduría es narrada por maestros y maestras en condiciones de paridad con el mamo, esto no se corresponde con el poco interés que se muestra en la comunidad por preservar su saber a través de la formación de otras mujeres como sagas. Así lo confirmaron algunos maestros y maestras:

> Hay más representación en el hombre también. Porque aquí ella [la saga] en un momento decía que ella de pronto no tenía una casita ceremonial donde ella pudiera dar consejo, digamos a las niñas… Decía, mire, si hubiera una casita yo me sentaba y les contaba todo esto. Y los niños decían, sí verdad, sería bueno. Ella decía: "si yo me acabo, yo me voy y ya no va a quedar otra saga aquí que hable y cuente de todo esto" […] En los mamos todavía, o sea, aquí hay cinco mamos representativos, y los hijos de cada uno de ellos, uno o dos se forman también con el papá. Mientras que la saga de pronto ya no se está haciendo así.

> Eso está pasando. (Gerardo, maestro wiwa, comunicación personal, 13 de mayo de 2017)

> Por lo menos aquí hay una saga, pero ella es saga partera. Pero nadie, ninguno se ha interesado de pronto que llevarle a una niña para que aprenda ese conocimiento. Y de pronto ya ese conocimiento lo sabe solamente ella y de pronto el día que ella se muera ya se pierde y se acaba. (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

En contraste, es impensable la espiritualidad wiwa sin la presencia del mamo, es un saber y una figura que no puede extinguirse; es el principal referente. En cada ingreso del equipo a la Sierra fue imperativo realizar los respectivos trabajos espirituales con el mamo, pero nunca nos encontramos con las sagas.

La investigadora Maya-Kaqchikel Aura Estela Cumes anota que en Latinoamérica:

> los conceptos de complementariedad y dualidad se sostienen más sobre un discurso político que sobre una mirada crítica de la forma en que viven y se relacionan mujeres y hombres indígenas. Hay discursos que niegan la existencia de relaciones de dominación entre mujeres y hombres, alertando que con ojos 'occidentales' pueden interpretarse ciertas prácticas como signos de desigualdad y opresión, pero que tienen un significado diferente en [...] las culturas indígenas. Sin embargo, estos discursos políticos tienen dificultades para calzar con la realidad. Es necesario reivindicar los conceptos de complementariedad, dualidad y otros, comprendiendo cómo funcionan en un diálogo con la realidad y con proposiciones políticas que no olviden el cuestionamiento de las relaciones de opresión existentes. (Cumes, 2014, p. 241)

En ese sentido, encontramos que los maestros indígenas, cuando se interpelaban por el género, procuraron visibilizar las presencias y los registros femeninos —en complementariedad con los masculinos— en sus prácticas y cosmovisiones. Sin embargo, estos

hombres no apelaron al género como categoría analítica y política para leer sus masculinidades y/o para abordar las desigualdades entre hombres y mujeres. Los hombres usan el género para poner en evidencia cómo la vida cultural está organizada genéricamente y esta organización se presenta armónicamente. Sin embargo, las mujeres sí usaron el género como categoría que permite analizar relaciones de poder; fueron ellas las que apelaron a una noción más política y conflictiva del género para problematizar las posiciones que ellas ocupan en la distribución de roles, como se muestra en los siguientes ítems.

Mujeres, participación política y violencias

El uso de la categoría género, centrada en las mujeres, les ha permitido a las maestras indígenas, negras, afrodescendientes, mestizas y sin marcaciones ético-raciales denunciar desigualdades y plantear demandas de transformación frente a tres asuntos: 1. Violencia contra las mujeres; 2. Participación política: y 3. Redistribución de responsabilidades frente al cuidado, específicamente en lo doméstico.

Es importante mencionar que, para el caso de los pueblos wiwa y wayuu, fueron las mujeres quienes se permitieron realizar diversos cuestionamientos a los principios culturales, a diferencia de lo que ocurrió con los hombres. De alguna manera, estos cuestionamientos parecían sugerir que se estaba cuestionando una organización androcéntrica que sitúa a las mujeres en posiciones de subalternidad. Justo por eso, los hombres no plantean cuestionamientos, puesto que sería cuestionar su propio pacto y sus posiciones de privilegio que se encuentran invisibilizadas.

Las maestras indígenas han cuestionado la posición de "sumisión" de las mujeres en sus respectivos grupos étnicos, haciendo referencia al silencio y a las relaciones de posesión que establecen con sus parejas. Poner en evidencia estas posiciones ha llevado a que organizaciones como Fuerza de Mujeres Wayuu reciban constantemente señalamientos de estar atentando contra la cultura. A este respecto, Cumes anota que las mujeres indígenas tienen mayor aceptación en los movimientos en tanto luchan como indígenas. Pero esta característica no siempre cuestiona las relaciones de poder entre mujeres y

hombres. Por el contrario, cuando luchan como mujeres son señaladas como divisionistas, traidoras o de estar occidentalizándose, principalmente si adoptan en su trabajo, en sus discursos y en su vida personal, las categorías de género y feminismo. Cuando esto sucede, los hombres indígenas, sobre todo, han tenido que plantear los siguientes argumentos para cuestionar el trabajo de las mujeres: el género y el feminismo son categorías occidentales; como tales, su uso puede dañar el tejido social comunitario; es imposición de la cooperación, por lo tanto, atenta contra la autonomía de las organizaciones; y, finalmente, es una nueva forma de colonialismo (Cumes, 2014).

Las maestras indígenas con las que trabajamos no se declaran feministas, pero plantean las dificultades que enfrentan las mujeres al interior de sus grupos étnicos para ocupar espacios y roles diferentes al doméstico. Para Yanis, la distribución de roles en su comunidad, básicamente, les asigna el trabajo de cuidado y las distancias de los espacios de formación política, en los que solo pueden participar, si cuentan con el aval de sus esposos. Este aval se materializa tanto en el "permiso" para asistir a los encuentros, como en la disposición para asumir actividades de cuidado, mientras las mujeres se forman. Yanis siempre hace referencia al casamiento como un vínculo que dificulta esta participación, puesto que los cuerpos, los tiempos y el trabajo de las mujeres —de cuidado— pasa a pertenecerle a sus esposos.

> Siempre asistí [a reuniones de la asamblea de la organización wiwa], siempre me gustó, siempre iba, participaba. Cuando ya me casé, sería porque ya yo venía en esa, y mi compañero entendió mi situación. Y es la hora que de pronto él [su esposo] no se me opone, que yo, porque él sabe que es mi responsabilidad y sabe que tengo una obligación y que, y él a veces me apoya, para que yo todavía siga en formación. Entonces, a veces uno ve situaciones como esa que, entonces uno le aconseja a veces a las muchachas que no, que, bueno sí, todo tiene su tiempo para casarse, pero que necesita de pronto una, como más participación, porque las mujeres wiwas somos muy pocas las personas [mujeres] que de pronto llega hasta cierto ámbito [de formación y participación política], son muy pocas [...] yo siempre he insistido aquí en la comunidad que debe, las mujeres deben

> de tener más participación. Que deben tener más espacio, pero pasa que entonces si el marido no la deja entonces ella no puede. Si el marido es de todas formas el que… pero; sin embargo, yo les he dicho, de pronto para las niñas que están creciendo ahora, para las muchachas, que les den esa oportunidad para que puedan participar, ir a las reuniones, que las pongan a estudiar, que puedan darse a conocer también, que ellas también pueden expresar lo que piensan, pero pues es muy poco, muy poco… el tema es que a veces se casan muy temprano, entonces ya se someten al compañero, entonces si el compañero no las manda, entonces eso es lo que pasa. (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

Es por esta razón que Yanis considera que todo trabajo de formación política de las mujeres implica un trabajo de formación con los hombres.

> De pronto las mujeres como más formación, pues en el tema, de pronto a las niñas, a las jóvenes, también a las personas, a las mujeres adultas, y también lo comentaba yo una vez acá a las madres, también a los maridos, ¿sí? Porque deprontamente ellos tienen a su mujer ahí, na más que de cocinar, que mi mujer está yendo a reunión, pero de pronto, ella de pronto quiere ir a aprender, pero si él no la deja… entonces yo les planteaba que si uno de pronto tuviera una formación en eso, también sería para ellos también, que ellos entiendan de pronto, de qué forma él puede también ayudar a que su mujer pueda aportar, pueda dar su… porque por lo menos acá en el colegio, trabajamos el tejido, o sea, más que todo es como un, o sea, es un área, trabajamos con las madres. (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

Aunque participar no está prohibido explícitamente, ellas encuentran una serie de obstáculos en el marco de un orden patriarcal en el que los hombres autorizan o desautorizan este tipo de intervenciones de las mujeres y en el que las actividades de cuidado no se redistribuyen. Aún en los casos donde los hombres ofrecen "apoyo", este se interpreta como la sustitución temporal de las

mujeres en este tipo de actividades, pero no hay una redistribución. Desestabilizar los diferenciados y desiguales roles de hombres y mujeres frente a lo doméstico ha sido una de las intervenciones que desde su práctica pedagógica están haciendo las maestras.

Encontramos entonces que algunas mujeres wiwa están haciendo evidente el "género" que se instituye como norma en los espacios culturalmente establecidos para la participación política y la toma de decisiones, y la ausencia que representan las mujeres, cuantitativa y cualitativamente. En Cartagena, algunas maestras también están actuando en esta vía, Marlene, a través de sus clases de matemáticas, empieza a plantear cuestionamientos sobre las desigualdades de género en la escuela:

> Sí es posible: proporcionalidad, ellos pueden mirar qué tantos estudiantes hay de mujeres en la institución con respecto a los hombres, y por qué casi siempre los personeros o los representantes de cada salón son hombres y no mujeres. Y a partir de eso, empezar a hacer unos análisis más profundos con respecto a qué tanto se le cree a la mujer lo que está haciendo y qué tanto se le cree al hombre. A veces las ideas son de la mujer, pero se creen más cuando vienen de la boca de un hombre. Entonces la mujer es la secretaria y el hombre es el que brilla. A esas conclusiones, por ejemplo, han llegado ellos. El ejercicio es de día a día. (Marlene, docente afrodescendiente, Cartagena, comunicación personal, 14 de agosto de 2017)

También hay otra línea de acción que consiste en volver la ausencia presencia. Así, Marlene está procurando deconstruir las representaciones masculinas del liderazgo y la participación política. En este sentido, la estrategia ha sido visibilizar el trabajo comunitario de las mujeres para que los y las estudiantes desmasculinicen sus representaciones y encuentren otras imágenes; imágenes de mujeres.

> [...] nosotros hemos querido trabajar el tema de género dándole mayor relevancia o mayor importancia al rol de la mujer en la comunidad, que nosotros llamamos comunidad del manglar, que

> está demarcada, por un lado, por el caño Juan Angola y sus manglares, y por el otro lado, por el cerro de La Popa. En ese sitio estamos ubicados. Y le estamos tratando, estamos tratando a través del proyecto de visibilizar el rol de la mujer lideresa en esta zona, que sí las hay y hay muchas. (Marlene, docente afrodescendiente, Cartagena, comunicación personal, 14 de agosto de 2017)

Se parte del supuesto de que el trabajo comunitario-político de las mujeres ha sido puesto en los márgenes de la acción política, por estar asociado, en muchas ocasiones, al trabajo de cuidado o porque su acción se mueve por fuera de los espacios de representación institucionalizados en las comunidades, como las juntas de acción comunal, en las cuales las mujeres pocas veces ocupan las posiciones de dirección. Sin embargo, trabajos como los de los jóvenes investigadores de Cartagena, que reconstruyen la memoria del barrio Loma Fresca, ponen en evidencia cómo las mujeres han estado al frente de la creación de barrios de invasión y han gestionado luchas por la vivienda digna, el acceso a servicios públicos y la educación. De hecho, una de las mujeres entrevistadas en este trabajo relata cómo ella junto con otras mujeres asumieron la labor de alfabetizar a niños y niñas ante la ausencia de escuelas en el barrio, las cuales apenas se empezaban a conformar. En ese sentido, lo que han hecho docentes como Marlene, Armando y Andrés es nombrar a esas mujeres, darles rostros de liderazgo y acción política, puesto que la lectura desde los espacios institucionalizados y masculinizados para la participación, muchas veces, las pone en un margen de invisibilidad.

Las maestras también están usando la categoría género para visibilizar y denunciar las violencias naturalizadas contra las mujeres. En este sentido, Norma cuenta:

> De pronto con ver y ver tantas situaciones que pasan en Colombia, alrededor de la mujer, de la niñez, de cómo las niñas son maltratadas, la violencia a la mujer, de la mujer callada, la mujer sumisa, entonces siempre la intención es hablar de esos temas con las niñas a pesar de que son muy chiquitos. Pero un día van a ser adultos

> y deben entenderlo desde ya. Que violencia no es solamente que tú le eches ácido o le pegues. Muchas veces yo los he escuchado cuando ellos están en sus conversaciones ellos solos, de parejas donde el hombre le pegó a la mujer y le dejó el ojo de esta manera. Ellos lo ven y lo cuentan como algo normalito, normal [...] yo siempre les digo a las niñas: cualquier cosa que les incomode en su casa, de pronto no tiene la absoluta confianza ni conmigo ni con sus mamás, pero digan, no se queden calladas, porque si hay algo que yo he escuchado muchísimo y yo sé que se da, es el incesto y la promiscuidad en la niñez. Y eso realmente es muy preocupante, entonces uno ve a las niñas que llegan tristes, están tímidas, entonces por qué será, entonces la mamá qué hace; las regaña. Pero las regañan de manera feísima "¿esta qué quiere, quiere coger marido, que quiere?"... o sea. (maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Denunciar las violencias que ejercen los hombres de sus grupos étnico-raciales constituye un asunto problemático para las mujeres. Kimberle Williams plantea que los movimientos antirracistas se resisten a revelar la violencia existente contra las mujeres de color, dentro y fuera de sus grupos sociales, lo anterior, considerando que estas denuncias dividen internamente la causa racial y reafirman externamente los estereotipos existentes sobre las comunidades negras, como primitivas e inferiores moralmente (Lugones 2005; Gil, 2008).

Si nos fijamos en el relato de Norma, ella hace referencia al incesto, no como acto sexual consentido, sino como violación de niñas wayuu. De hecho, algunas mujeres wayuu nos narraron, en la informalidad de las conversaciones, cómo sus abuelas habían sido víctimas de violencia sexual por parte de familiares, quedando incluso en embarazo. En ese sentido, varios descendientes wayuu habían sido producto de actos —incestuosos— de violación. Sin embargo, estas denuncias también resultan problemáticas, a riesgo de inferiorizar moralmente y culturalmente a los sujetos indígenas, en tanto se considera la prohibición del incesto como una regla social de carácter universal que, según afirma Lévi-Strauss "constituye el movimiento gracias al cual, por el cual, pero sobre

todo en el cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura" (Martín, 2006, p. 112).

La violación de niñas por parte de parientes da cuenta de una estructura patriarcal que pareciera radicalizar —hasta la animalidad— el principio de las mujeres como propiedad de los hombres, al irrespetar esa prohibición universal. Según Strauss, la prohibición del uso sexual de una hija o una hermana obliga a los hombres del grupo consanguíneo a entregarla en matrimonio a otro hombre, y al mismo tiempo establece un derecho a la hija o a la hermana de ese otro hombre… la mujer que uno no toma, por eso mismo ofrece (Rubin, [1975] 1986). Desde la perspectiva del intercambio de mujeres entre hombres, las niñas wayuu o bien no estarían siendo "intercambiadas" o bien serían tomadas por los hombres de sus propios grupos antes de darlas a otro hombre. De cualquier forma, Norma hace referencia al incesto como algo que "se sabe", pero no se dice. Sin embargo, mujeres como ella, desde sus aulas, estarían creando una pedagogía contra el silencio.

En Cartagena, maestros y maestras —interpelados por la perspectiva de género— también han venido generando reflexiones sobre las mujeres como objetos sexuales. En ese sentido, han estado promoviendo preguntas para problematizar la cosificación de los cuerpos de las mujeres. En este trabajo, además de los hombres, también se ha incluido a las mujeres puesto que, desde su perspectiva, ellas han incorporado su propia cosificación.

> […] es un tema donde yo creo que ese tema de género debe estar trasversalizado por un valor, si se quiere, que es el de respeto. Y el respeto, hasta que, el respeto por la condición humana que trascendería la cuestión de género. Si no hay respeto por la propia condición humana, mucho menos por el género. A la mujer, por ejemplo, en mi institución es muy maltratada. Tanto en los docentes como en los estudiantes. Particularmente, por ejemplo, hoy mis estudiantes estaban cantando una canción de reggaetón, que decía más o menos, porque ahora mismo no me acuerdo de las palabras textuales, que si estabas con una, y esa no te llamaba la atención, no te suplía, no te daba lo que tu querías, buscaras la otra que

> fuera una perra. Entonces, yo les decía a ellas, "oye, cómo vas a cantar una canción que está deteriorando tu condición de mujer, esa canción va en contra de tu condición de mujer", yo les decía, "¿acaso tú eres un objeto?". Cuando llaman y se dicen, no, "¿y qué y tu mujercita qué?", ¿acaso tu mujercita es un objeto?, ¿es tuya?, es una mujer". O, "no, yo me comí a esta vieja, y ya", entonces, "¿a quién te comiste?, ¿a un plato de comida?". Entonces, reacciones como esa deterioran la condición de mujer en mi colegio. Y todo ese juego de la sexualidad, bueno no sería de la sexualidad, del erotismo, está construido en la base de la mujer. (Armando, docente negro de Cartagena, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

Sin embargo, fue preciso problematizar con maestros y maestras de qué manera estamos volviendo a las estudiantes el sujeto que más se interviene cuando, supuestamente, se pretende generar reflexiones en clave de género. Con frecuencia, encontramos que en nombre del "respeto" que las mujeres debían otorgarse a sí mismas, sus cuerpos —así como las identidades femeninas— se terminaban convirtiendo en el único objeto de intervención bajo unas premisas que operaban soterradamente: 1. Las mujeres provocan el deseo y el irrespeto de los hombres; 2. Las mujeres son las responsables de garantizar el orden y la armonía en la escuela.

A menudo, encontrábamos que en las escuelas de Cartagena los cuerpos de las niñas eran sometidos a vigilancia: cómo se sentaban, dónde se sentaban, el largo de la falda, el maquillaje; como si todas sus disposiciones corporales estuvieran dirigidas a despertar el incontrolable deseo de los hombres y, en tanto que incontrolable, ellas debían asumir la responsabilidad de no provocarlo. A las niñas se les prohibía sentarse en las escaleras porque sus piernas se hacían visibles para los chicos; dicho de otro modo: para maestros y maestras, cada vez que las estudiantes usaban las escalares de asiento, estas se volvían el espectáculo de los chicos, "dándoles" un lugar privilegiado para la observación sexualizada. Sin embargo, el recorrido visual —y violento— que los chicos hacían sobre los cuerpos de las mujeres, sobre lo "expuesto" y no "expuesto", no era cuestionado; había un silencio legitimador al respecto. Así, la prohibición

para las mujeres de habitar ciertos espacios terminaba por masculinizarlos puesto que los hombres sí estaban autorizados para ocuparlos, ya que sus cuerpos —o la disposición de sus cuerpos en lo público— no representaba peligro para las mujeres, vistas más como objetos que como sujetos de deseo.

De igual forma, las intervenciones frente a la educación sexual —dirigidas más a evitar embarazos— también terminaban por intervenir a las mujeres como cuerpos reproductivos, pero no a los hombres; solo parecía existir la maternidad y no la paternidad. Encontramos que, inicialmente, algunos maestros y maestras acudían a lo que llamaban perspectiva de género como un nuevo argumento para justificar el gobierno de la sexualidad de las mujeres. Esto fue objeto de debates que siguen vigentes con maestros y maestras en clave de hacer visibles los lugares de privilegios otorgados a los estudiantes hombres, desmarcados genéricamente y sin responsabilidades en ejercicios de violencia contra las mujeres en el escenario escolar, así como en la planificación de la paternidad.

Por último, es preciso hacer referencia a las situaciones de violencia que han experimentado algunas maestras en sus propios cuerpos. Posterior a una de las sesiones del diplomado en Educación Intercultural en la ciudad de Cartagena, que tuvo como tema de discusión las relaciones de género, varias de las maestras, en la informalidad de los pasillos y encuentros posteriores de acompañamiento para la ejecución de proyectos integrados de aula, empezaron a narrar sus experiencias de violencia con sus parejas. Hasta el momento, las discusiones habían estado tan centradas en los y las estudiantes como sujetos de la reflexión sobre género, que no habían tenido un espacio para reflexionar sobre sí mismas, cuestionar su propia intimidad y nombrar como violencias lo que ocurría en sus espacios familiares.

Las feministas han reiterado que "lo personal es político" y justo esta es una de las potencias de la categoría género. Sin embargo, también entraña su propia dificultad para ponerla en juego en la vida cotidiana de los sujetos, donde las relaciones de poder están instaladas en nuestras relaciones afectivas; el género no hace referencias a reflexiones teóricas abstractas, es una reflexión que pasa radicalmente por nuestra carne, tanto por lo íntimo como por

lo público. Cuando se usa para interpretar las relaciones desiguales de poder implica conflictos en la intimidad o, más bien, reconocer el carácter conflictivo del campo de lo íntimo, poner en evidencia la ficción de la armonía, que siempre se les ha encargado a las mujeres.

A partir de una serie de discusiones en las que las maestras no solo existían en su rol de docentes sino como mujeres, se problematizaron dinámicas familiares violentas que eran naturalizadas o dadas por inalterables. Algunas maestras decidieron hacer intervenciones frente a esto, unas tomando la decisión radical de separarse de sus parejas, mientras otras han ido haciendo transiciones para redefinir la distribución de actividades y apropiarse de sus tiempos y espacios. Fue importante develar las ficciones construidas alrededor del ser mujeres o el "deber ser de las mujeres" que les impone múltiples jornadas de trabajo (remunerado, doméstico, estético y el "trabajo" de ser esposas).

> Los temas de género sí influyeron en las decisiones que tomé para muchos aspectos de mi vida. Por ejemplo, en que tenía todo el derecho de decidir por mi propio cuerpo, es decir, aprendí a decir NO, cuando no quería ser tocada y mucho menos manipulada. También a ser libre en lo económico, repensar en que puedo generar el desarrollo de mis necesidades materiales por mi trabajo y no por la dependencia de un hombre y sobre todo hablar con libertad y criterio de lo que represento como mujer libre en esta sociedad. Es más, todas estas experiencias que viví con el tema del género en el diplomado de educación intercultural, incidió en que yo decidiera separarme de mi pareja, ya que mis concepciones y pensamientos habían cambiado. Esto quiero decir que mi discurso no podía ser contrario a mí accionar. (Carolina, maestra afrocartagenera, comunicación personal, 16 de enero de 2018)

Violencia contra las mujeres lideresas para restaurar el orden patriarcal.

Las activistas de Fuerza de Mujeres Wayuu han sido amenazadas en múltiples ocasiones por grupos paramilitares, tanto que, narra Xiomara:

> En algún momento de la historia, por ahí en el 2008, nos tocó bajar un poco el perfil como organización en cuanto a lo que tenía que ver con la denuncia de las situaciones que se estaban viviendo en la organización, eso en cuanto a las amenazas y los desplazamientos que habían habido, porque en su momento estaban varias compañeras desplazadas y era como un miedo, un pánico generalizado en la organización porque los paramilitares lanzaban los pasquines o los panfletos y siempre la organización aparecía. (Xiomara, Fuerza de Mujeres Wayuu, 26 de junio de 2017)

Estos panfletos amenazantes hacían referencia explícita a su posición de mujeres, situándolas en el lugar de las "locas", según narra Xiomara. Este ejercicio de violencia no solo pretendía aniquilar al sujeto que representa una amenaza para el proyecto económico extractivista, sino que, además, deslegitimaba a las mujeres como sujetos políticos llamados a gestionar la lucha por el territorio y otras alternativas al desarrollo que son leídas en clave androcéntrica. A través de estos panfletos se sugería que el ejercicio de lo político no les correspondía, que no era un lugar que ellas debían habitar. Así lo narra Xiomara:

> [...] específicamente decían que éramos locas porque nadie nos estaba pagando, porque nadie nos estaba dando plata y nosotras estábamos defendiendo causas que no eran de nosotras. Entonces en los panfletos decían cosas como que "A esas mujeres locas que andan de arriba abajo las vamos a callar". En el otro panfleto decía por ejemplo "A esas mujeres locas las vamos acabar una a una". (Xiomara, Fuerza de Mujeres Wayuu, 26 de junio de 2017)

En ese sentido, ellas serían amenazadas, desplazadas y asesinadas no solo por ser activistas, sino también por ser mujeres-activistas, en tanto que el paramilitarismo es también una empresa patriarcal. De manera que, las amenazas que han recibido las mujeres de Fuerza de Mujeres Wayuu —que tienen una intención feminicida— sancionan a las mujeres por poner en riesgo un proyecto

económico y por infringir las leyes del patriarcado. Para Rita Segato (2006), los crímenes contra mujeres se explican a partir de la vulneración de dos leyes: la norma del control o posesión sobre el cuerpo femenino y la norma de la superioridad masculina. La reacción de odio se desata cuando la mujer ejerce autonomía en el uso de su cuerpo o cuando esta accede a posiciones de autoridad o poder económico o político tradicionalmente ocupadas por hombres, desafiando el delicado equilibrio asimétrico.

Al insistir en que las mujeres están asumiendo una lucha que no les corresponde, los grupos paramilitares reafirman la lucha por el territorio y los asuntos que asumen como del orden político-económico en tanto ámbitos de lo masculino. Cuando los hombres —líderes, activistas— son quienes gestionan esas luchas, su género no se hace visible y sus intervenciones no son asociadas a la locura, como ocurre cuando son las mujeres el sujeto político de estas demandas. Hay una suerte de histerización de las mujeres cuando se toman lo público-político; se les define como sujetos gobernados por una excesiva emocionalidad y se les considera el Otro de la razón. De esta manera, se pretende replegarlas a espacios que, como hemos insistido, se leen de manera despolitizada (lo íntimo, lo doméstico, el cuidado, la reproducción).

En tanto que la categoría género —usada políticamente— pone en evidencia y desnaturaliza relaciones de poder, estas mujeres lideresas representan un peligro, puesto que procuran desestabilizar y poner en conflicto las desigualdades de género.

> Siempre, desde que Fuerza de Mujeres Wayuu se constituyó, hemos sido acusadas de eso [de afectar la cultura] por los mismos wayuu pero después también somos señaladas por otros pueblos indígenas cuando empezamos hacer la formación de las mujeres, entonces nos conviene tener a las mujeres sumisas, nos conviene tener a las mujeres que desconozcan los temas, que desconozcan los mecanismos y las formas del manejo de recursos porque las mujeres molestan mucho, que sigan allá calladitas haciendo lo que siempre han hecho: cocinando, cuidando los hijos y atendiendo el marido. (Xiomara, Fuerza de Mujeres Wayuu, 26 de junio de 2017)

En tanto que las mujeres lideresas parecen representar una amenaza al orden patriarcal que está contenido en las estructuras paramilitares, y en la economía extractivista, la violencia que se ejerce sobre ellas tendrá por intención restaurar ese orden. Aun cuando las mujeres de los grupos étnicos no se asuman feministas, el solo hecho de ocupar posiciones de liderazgo y descentralizar el poder masculino representa una amenaza.

Paridad política entre hombre afrodescendiente y mujer indígena. Encontramos que las jerarquías entre sujetos e identidades se mueven de maneras complejas y nos insisten en la imposibilidad de homogeneizar las categorías. Desde esa perspectiva, tenemos que la categoría "mujeres lideresas" o mujeres que participan de organizaciones sociales encierra en sí misma una serie de diferencias porque, aunque comparten la posición de género, se movilizan en estructuras de jerarquía frente a la posición étnico-racial.

Justo en este orden, nos resulta imposible asumir el género solo en términos de diferencia sexual, puesto que esta es, como lo plantea Teresa Lauretis:

> [...] en primera y última instancia una diferencia de las mujeres respecto de los varones, de lo femenino respecto de lo masculino; y aún la noción más abstracta de diferencias sexuales que resulta no de la biología o de la socialización sino del significado y de los efectos discursivos (el énfasis aquí está puesto menos en lo sexual que en las diferencias en tanto différance), termina siendo, en última instancia, una diferencia (de mujer) respecto del varón, o mejor, la instancia misma de la diferencia en el varón [...] El primer límite de diferencia(s) sexual(es), entonces, es que constriñe al pensamiento crítico feminista dentro del marco conceptual de una oposición sexual universal (la mujer como la diferencia respecto del varón, ambos universalizados; o la mujer como diferencia tout court, y por esto igualmente universalizada) que hace muy difícil, si no imposible, articular las diferencias de las mujeres respecto de la Mujer, es decir, las diferencias entre las mujeres o, quizás más exactamente, las diferencias dentro de las mujeres. (Lauretis, 1989, p. 7)

Al hacer referencia a las mujeres que hacen parte de organizaciones sociales, estamos hablando de mujeres indígenas wayuu y mujeres afrodescendientes. No hallamos en el sur de La Guajira una plataforma política "de mujeres" que las congregue a todas en tanto que mujeres, sino colectivos u organizaciones de mujeres que articulan la posición de género con una etnicidad particular: Fuerza de Mujeres Wayuu (solo de mujeres wayuu[22]), Cocineras Ancestrales de Sueños o Féminas Nómadas (solo de mujeres afrodescendientes). Xiomara sí relató una experiencia que convocó a mujeres indígenas tanto de La Guajira como de la Sierra, pero solo en tanto que indígenas.

> Ya en el primer proceso de formación, dijimos nosotras como que "esto no puede estar pasando", y lo que acontecía era que, por ejemplo, las mujeres wiwas para pensar y tomar una decisión para ellas tenían que primero pedirle permiso al comisario y nosotras como que esto no puede ser, las mujeres arhuacas también decían lo mismo a raíz de estos, y con ese proceso que se dio conjunto se organizaron las mujeres kankuamas, se organizaron las mujeres wiwas y las mujeres arhuacas, cada una con un área de mujer, cosa que anteriormente no tenían ni habían espacios para ellas dentro de las reuniones de los machos porque no la habían. Pero hoy ya ellas cuentan con espacios autónomos y por eso fue que dijeron "tenemos que seguir trabajando", pero ahora vamos a traer más mujeres de otros pueblos de aquí de la costa que están en la misma o peor situación que estamos nosotras. (Xiomara, Fuerza de Mujeres Wayuu, 26 de junio de 2017)

A partir de las entrevistas realizadas a algunos hombres afrodescendientes, líderes de consejos comunitarios del sur de La Guajira, encontramos que sobre las mujeres afrodescendientes, que también hacen parte de estos consejos, reposa una doble lectura minorizada en clave política: con respecto a ellos como hombres y con respecto a las mujeres indígenas wayuu organizadas, que tiene mayor

22 En esta organización también participan hombres; sin embargo, nos estamos refiriendo a que las mujeres que hacen parte de esta son wayuu únicamente; no hay mujeres de otras etnias.

trayectoria de formación y ejercicio de lo político a nivel local, nacional e internacional. Desde lo hallado en los relatos de estos hombres, ellos establecen una relación de mayor paridad política con las mujeres indígenas wayuu que hacen parte de procesos organizativos —que, incluso, anteceden a los suyos en los consejos comunitarios— que con sus pares étnicas afrodescendientes.

Estos hombres afirman que han sido ellos quienes han impulsado políticamente a las mujeres de su grupo étnico; en ese sentido, se arrogan un papel protagónico en los avances y logros políticos-organizativos de las mujeres afrodescendientes. De igual forma, afirman que en el trabajo de formar y empoderar a estas mujeres han estado apoyados por organizaciones como Fuerza de Mujeres Wayuu, cuyo trabajo articula el género y la etnicidad.

> En mi trabajo, nosotros hemos hecho una alianza contra la minería de La Guajira, en el cual yo he sido el que he impulsado mucho las mujeres afrodescendientes, no sé si se ha dado cuenta yo soy muy cercano a Liliana, a Flor yo las he ido impulsando, o sea, porque, o sea, sin temor de menoscabar a los hombres, las mujeres son más dedicadas, son más difícil de... hay veces de convencer y yo lo digo desde la experiencia que a mí me ha tocado trabajar muy de cerca con Fuerza, yo creo que el hombre que ha trabajado más cerca con Fuerza he sido yo, de afrodescendientes claro y es tan así que nosotros apoyamos a conformar Féminas Nómadas. Cuando nosotros creamos Féminas Nómadas desde Tabaco nosotros la anclamos para que todas estas mujeres pertenecieran a Féminas Nómadas. Xiomara también respaldó eso y yo con Emilito, con Emilio, mientras ellas estaban en sus talleres nosotros les cocinábamos para que ellas no se distrajeran cocinando. (Fabián, líder del Consejo Comunitario de Tabaco, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

En ese sentido, encontramos que, en ocasiones, las mujeres afrodescendientes son situadas en una posición de minusvalía política tanto en relación con su par étnico (el hombre afrodescendiente) como frente a su par genérico (la mujer indígena wayuu). Fabián comenta que se han promovido espacios que articulan

distintas instancias organizativas que denuncian las afectaciones del extractivismo en los territorios del sur de La Guajira. Sin embargo, en estas articulaciones el liderazgo por parte de los consejos comunitarios está concentrado en los hombres, al tiempo que se evidencia un fuerte liderazgo femenino por parte de las mujeres wayuu.

> Bueno, nosotros en el año 2011, para los 10 años de la comunidad de Tabaco, hicimos una alianza en el sur de La Guajira de todos los afectados. Ya a nosotros Fuerza nos veía apoyando porque había un proceso más aislado (tú por allá, tú por acá) entonces decidimos agruparnos y es ahí donde Fuerza entra a hacer trabajo más organizativo en el tema de minería, porque ellos trabajaban más en el tema de afectación por violencias del conflicto y ellos entonces comienzan a trabajar con nosotros estas problemática y pues por parte de los afrodescendientes nunca tuvieron una discriminación, por parte de los indígenas sí. (Fabián, líder del Consejo Comunitario de Tabaco, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

La paridad hombre afro-mujer indígena wayuu está dada, insistimos, por la trayectoria política misma de los grupos indígenas, frente a la cual se asume que las comunidades negras organizadas representan una experiencia política más bien reciente. Sin embargo, esta posición de paridad política no la sostienen las mujeres wayuu con los hombres de su propio grupo étnico ni de otros grupos indígenas. Así lo dejan ver los relatos tanto de Fabián como de Xiomara:

> [...] sí es cierto que Fuerza de Mujeres Wayuu somos la única organización a nivel nacional que no depende de otra organización, que somos autónomas en los posicionamientos y acciones políticas que emprendamos y vemos cómo, por ejemplo, en este momento Fuerza de Mujeres Wayuu hace parte del Consejo Nacional de Mujeres Indígenas de Colombia, cosa que ha causado malestar en todas las organizaciones de hombres o mixtas como la ONIC, eso ha sido como un comunicado tras comunicado que rechaza la creación de CONANIC, porque obvio les han dado tanta plata a todos a sus áreas de mujer que no tienen cómo justificar ante el gobierno

> nacional y ante el mundo que las mujeres indígenas en Colombia estén diciendo con la conformación de CONANIC: "No estamos de acuerdo con los trabajos que se vienen haciendo". Ese es como realmente el sentir de ellos y piensan que nosotras estamos creando como una organización paralela, pero no es así [...] ahora dicen que algunas de estas organizaciones se apresuraron a sacar comunicados porque hubo una presión desde la ONIC, porque así se puede hablar y eso fue lo que desde la ONIC ha venido presionando a otras organizaciones para que se pronuncien en contra de CONANIC, porque dicen que les estamos deslegitimando, somos deslegitimadas por ellos. (Xiomara, Fuerza de Mujeres Wayuu, 26 de junio de 2017)

Conforme a los relatos anteriores encontramos que, para Fabián, los hombres afrodescendientes son menos patriarcales que los hombres indígenas y, a su vez, para Xiomara hay unos pueblos indígenas más patriarcales que otros. Desde esta perspectiva, sugieren que no es posible homogeneizar a los hombres de los diferentes grupos étnicos ni el comportamiento patriarcal.

> Les [hombres indígenas] decían [a las mujeres indígenas formadas por Fuerza de Mujeres Wayuu]: "Ah, ¿tú te fuiste, vienes a la casa y no traes nada? Y nosotras "como que tenemos que hablarlo..." y en la próxima reunión entonces nos dijeron: "No, si cuando regresé tuve problemas con el marido mío porque yo vengo para acá, y entonces dejo los hijos solos y no dejo nada para la comida y no llevo nada para la comida". Entonces, vamos de una forma estratégica a meterle un componente productivo a este proyecto para que las mujeres pudieran asistir a los talleres, de esa manera los hombres no estuvieran hablando. En ese proceso también hubo hombres que acompañaron el proceso, pero básicamente la formación la queríamos era para mujeres porque estos pueblos de la Sierra son unos pueblos que son machistas, si wayuu es machista, allá son más machistas aún y siempre dicen que la mujer es para la cocina y para criar a los hijos. (Xiomara, Fuerza de Mujeres Wayuu, 26 de junio de 2017)

Entonces, estamos frente a una manifestación de lo que las feministas comunitarias indígenas de Latinoamérica han llamado "entronque patriarcal" (Gargallo, 2012). Con esta expresión se muestra la situación de las mujeres indígenas, quienes se encuentran en medio de dos patriarcados: el colonial, católico, blanco mestizo y heredero del poder español; y el tradicional, el propio, que es producto de las estructuras culturales indígenas y de los efectos de sus relaciones con occidente.

Estereotipos sexuales sobre los cuerpos negros.

A partir de los encuentros de formación desarrollados en el diplomado y de las discusiones provocadas durante el acompañamiento, algunos maestros y maestras reflexionaron sobre el sujeto que se produce en los intersticios de la raza, el género, la sexualidad y la clase social, ocupando múltiples posiciones subalternas. Diríamos, entonces, que las reflexiones en clave interseccional han hecho emerger ese sujeto fronterizo, interpretando algunas desigualdades en la articulación de sistemas sexistas, racistas, heteronormativos y clasistas.

Algunas maestras y maestros han reflexionado sobre su posición particular como mujeres y hombres negros y negras en contextos racializados. Dentro del grupo focal desarrollado en Cartagena, Carolina (2009), una maestra afrocartagenera, planteó cómo su cuerpo de mujer negra ha sido sexualizado e interpretado como disponible en esa ciudad turística. Al respecto, Mara Viveros señala que para el imaginario occidental, el sexo se ha convertido en uno de los rasgos que definen el ser negro y esta representación se ha seguido reproduciendo, difundiendo y renovando en distintos escenarios sociales y a través de distintos discursos.

> Yo me voy a lo que representa el cuerpo de la mujer negra para las personas, eso lo ve uno en todos los ámbitos de la vida y en todos los lugares a los que uno va. A todos los lugares, cuando uno llega, una mujer negra llega a cierto lugar, entonces el cuerpo de la mujer negra siempre tiene un tipo de estereotipos que tienes que ser voluptuosa, tienes buen cuerpo, aunque no buen rostro y ciertos hombres, estoy hablando de hombres de aquí, de Colombia, y de fuera, extranjeros, cuando ven el cuerpo de la

> mujer negra piensan que es un cuerpo que está hecho nada más para satisfacer necesidades sexuales, pero no es un cuerpo que tiene un cerebro que puede hacer grandes cosas. Un caso que me pasó, íbamos por la plaza de los coches y yo veía que venía un extranjero y me decía "aquí tengo quinientos, te doy quinientos", que él me daba quinientos mil pesos para que me acostara con él. Entonces esto es una cosa que, si eres negra y tienes ciertos rasgos en tu cuerpo, parece ser que para muchos hombres tú te estás ofreciendo. Parece que las mujeres negras, aunque no vayamos a prostituir nuestro cuerpo, estamos expuestas a ese tipo de situaciones, yo me sentí violentada, en mi propia ciudad, con mi propio cuerpo de una persona que no conozco, me sentí totalmente violada ahí. (Carolina, maestra afrocartagenera, comunicación personal, 26 de agosto de 2017)

Bajo las lógicas coloniales vigentes en Cartagena, los cuerpos de las mujeres negras que transitan en el centro de la ciudad en horas nocturnas son leídos como "prostituidos" o "prostituibles"; se presumen que ellas solo cuentan con un capital corporal —sexualizado— para ocupar la ciudad, pero que no disponen de otros capitales —económicos, por ejemplo— que las habilite como consumidoras de toda la oferta del centro histórico. Se presume que estas mujeres están dispuestas para ser consumidas —por un hombre blanco extranjero— no para consumir; se les interpreta como un servicio más de la oferta turística.

Ahora, cuando los cuerpos de las mujeres negras no son sexualizados, algunas de estas son violentadas como si ellas no "fueran mujeres", así lo relata Empera:

> Mira yo una vez en un bus de Socorro me di una trompera con un hombre porque ese día yo venía de vender y yo venía así de pie y el señor venía sentado, qué pasa, que el bus venía tan lleno que me obligaba a rozar al señor y el señor yo sí veía que me empujaba y yo lo miraba y le dije: "¿Señor yo qué?, ¿estoy hedionda?, ¿a qué hiedo yo?, ¿estoy podrida? ¡Dígame! Y me dijo: "¡es que las negras que son negras, esas malditas negras, malditas palenqueras!" y le

> dije: "¿Cómo?, ¿qué es lo que tú estás hablando?" Ahí, ¡caramba!, y cogí y le metí una trompá', ahí donde estaba sentado y pra, pra, pra… Cuando él intentó levantarse, que reaccionó para pegarme había una señora que traía un paraguas y yo me armé con el paraguas y vino un señor y me lo quitó y me dijo: "Negra, no le pegues con el paraguas que el que le va a dar soy yo" y empezó a darle muñeca al hombre. ¡También son brutos, estúpidos, cómo es posible que tú te vas a poner a pelear con una mujer, ella puede ser todo lo negra que tú quieras, pero es una mujer! Y empezó a darse trompá' con ese señor, me defendió y no era un señor negro, no era de color negro, él decía "puede ser negra puede ser lo que sea, tú, ¿qué?, ¿no naciste por una mujer?". Ese día que el señor me defendió me sentí tan orgullosa, verdad. (Empera, maestra palenquera, comunicación personal, 17 del diciembre de 2017)

Cuando el hombre que sale en su defensa, como anota Empera, exclama "¡ella puede ser todo lo negra, pero es una mujer!", parece insinuar que para el otro hombre, el violentador, Empera deja de ser mujer por ser negra; como si opusiera mujer y negra. Su relato nos recuerda el discurso pronunciado en 1851 por la afronorteamericana abolicionista Sojourner Truth, durante la Convención de los derechos de la mujer de Ohio:

> Los caballeros dicen que las mujeres necesitan ayuda para subir a las carretas y para pasar sobre los huecos en la calle y que deben tener el mejor puesto en todas partes. Pero a mí nadie nunca me ha ayudado a subir a las carretas o a saltar charcos de lodo o me ha dado el mejor puesto. y ¿Acaso no soy una mujer? ¡Mírenme! ¡Miren mis brazos! ¡He arado y sembrado, y trabajado en los establos y ningún hombre lo hizo nunca mejor que yo. Y ¿Acaso no soy una mujer? Puedo trabajar y comer tanto como un hombre si es que consigo alimento y puedo aguantar el latigazo también. Y ¿Acaso no soy una mujer? Parí trece hijos y vi como todos fueron vendidos como esclavos, cuando lloré junto a las penas de mi madre nadie, excepto Jesús Cristo, me escuchó y ¿Acaso no soy una mujer? (Truth, 1851, s. d.)

Por otra parte, encontramos que la sexualización de los cuerpos negros también opera sobre los hombres. De hecho, Roberto, hombre autorreconocido como palenquero relata que:

> [...] siempre me han dicho: tú para ser palenquero no tienes un cuerpo que tienen los demás palenqueros que son digamos acuerpados, siempre me han dicho "tú tienes que tener un cuerpo más fuerte, más grande" así que ahí dicen, ¡no'mbe si los palenqueros tienen cuerpo! y también unas personitas, varias, anteriormente me han dicho "Roberto, si tú eres palenquero —siempre me lo dicen mis compañeras— tú debes tener un miembro grande y largo porque todos los palenqueros tienen un miembro largo, grande y fuerte". No sé por qué razón, pero hay personas que relacionan a un hombre palenquero con eso tiene que ser fuerte y tiene que tener un miembro grande porque los palenqueros tienen eso. (Roberto, maestro palenquero, comunicación personal, 15 de agosto de 2017)

Desde la asociación hombres negros-potencia sexual, se despliega sobre ellos una socialización de género que vigila permanentemente sus cuerpos para garantizar su heterosexualidad: su repertorio de gestos (movimiento de las manos, movimientos al caminar, tono de la voz) para intervenir cualquier comportamiento corporal feminizado; los tiempos oportunos en los que establece —o debería establecer— uniones heterosexuales y fundar una familia.

> [...] ella [su madre] fue criada en esa cuestión de que los hombres hacen esta cosa y las mujeres hacen otra cosa, y que si el hombre tiene algunas tendencias ya se cataloga como que es homosexual, para no decir los conceptos un poco fuertes que tiene la mayoría de personas. Entonces sí me enseñaron desde ese punto de género qué tenía que hacer, o no tanto de decirte, "mira esto es de hombres", sino que cuando te veían ciertos comportamientos en seguida te iban diciendo, "eso no lo hacen los hombres, lo hacen las mujeres", y esas cosas [...] hay ciertas cosas; que cómo me comporto, cómo hablo, o como el lenguaje corporal mío a veces es un poco afeminado y eso de pronto tiene, hace que las personas de

pronto piensen otras cosas. Sin embargo, yo soy heterosexual. Pero realmente no me importa, esas cosas no me afectan, que te digan ¡Hey pilas!, o que cómo hablas o cómo te expresas, o los movimientos que haces con las manos, con la cara, etc…

[…] Yo tengo muchas muecas en la cara, entonces a veces eso tiende a que las personas digan "tienes ciertos alemanes" […] un término popular, cuando los hombres se comportan de forma femenina. No son gais, ni son homosexuales, ni nada, simplemente que tienen algunas, o sea, cuestiones corporales femeninas, o en su voz o en como tratan a las demás personas. Eso se le llaman alemanes eso en el argot popular por ahí "no mira, tienes unos alemanes raros", o sea, tienen ciertos comportamientos que no son de hombre, no necesariamente esa persona tiene que ser gay. Y en ese sentido hubo correcciones. (Armando, docente negro de Cartagena, comunicación personal, 4 de julio de 2017)

¿Qué pasa? que mi mamá siempre me ha dicho "Ay Roberto, ojo con lo que estás haciendo, tienes 24 años, ya vas para 25 y no tienes un hijo, o sea, ¿la gente qué va a pensar? yo quiero ser abuela". Es como ese ataque a mi mamá de la sociedad (mis tías, mis primos); "ay qué le está pasando al sobrino, un hombre que es inteligente, estudiado y no tiene ni un hijo, mira que yo tengo 19 años y ya tengo dos pelaos ya". Entonces, yo siempre soy directo y le digo: "mami, si tú piensas que yo soy una persona que de pronto soy homosexual, que soy gay, vamos hablar claro, dímelo". Yo sinceramente a mi edad no quiero tener hijos todavía, no los quiero y no los quiero. Incluso, a veces he pensado que por el ataque de mi mamá, que sé que es el ataque de la sociedad, sé que las amigas de mis primos también, que pienso yo estoy viejo verdad, ya tengo 24, voy para 25, qué estoy esperando para tener mi hijo. Y a veces digo es que la sociedad no me puede obligar, ni mi mamá, a tener un hijo todavía. Y sí, me he sentido mal porque veo que, de pronto, mis primos caminan con sus novias o con sus esposas como lo quiere mi mamá y tienen dos hijos y yo no tengo nada. Incluso, he pensado: "Bueno, Roberto ¿qué te pasa?, ¿no te llama la atención tener un hijo todavía?" He

> pensado muchas cosas… (Roberto, maestro palenquero, comunicación personal, 14 de agosto de 2017)

En la experiencia de Roberto —palenquero— y Armando —hombre negro cartagenero—, se narran las dificultades experimentadas por los hombres de este grupo étnico-racial para alcanzar las metas que las versiones hegemónicas de la masculinidad les imponen (Viveros, 2009). Encontramos que estos hombres, que habitan en Cartagena, se permiten relatar las dificultades de actuar fielmente al libreto de la masculinidad hegemónica racializada —la masculinidad negra— y las expectativas que no logran satisfacer ante sus grupos familiares y sociales, frente a las cuales se encuentran en conflicto o han renunciado.

Sus relatos reafirman, como lo plantean Urrea y otros, que hay una fuerte asociación ideológica entre negritud y heterosexualidad, ligada a un componente de hipermasculinidad e hipersexualidad. Se asocia fortaleza física, virilidad, negritud y heterosexualidad versus la delicadeza femenina y la orientación homosexual asociados por antagonismo a la blancura. La práctica homoerótica es la pérdida de la negritud para la gente negra heterosexual. Para la gente blanca heterosexual un hombre negro homosexual expresa una expectativa fallida respecto del papel "natural" del negro en la sexualidad. De esta manera, el mito se convierte en una condición naturalizada del ser negro (Urrea, Reyes y Botero, 2008). De hecho, una de las maestras relata:

> El tema de género es bastante difícil porque no todo docente está preparado para trabajar con un estudiante con inclinaciones sexuales, porque te voy a decir una frase que hasta los mismos docentes la dicen: "¡pa' rematar de negro, marica!". Todas esas cosas la vimos en la implementación del proyecto. En el caso del palenquero, se dice que nunca se ha visto un palenquero marica, entonces hablarle de género a los estudiantes, decirle que uno tiene que respetar las diferencias y ese tipo de cosas es primero comenzar con el cuerpo docente. (Carolina, maestra afrocartagenera, comunicación personal, 26 de agosto de 2017)

A este respecto, Urrea plantea que vivir sexualidades fuera del orden normativo, pasa por deconstruir un orden ideológico que presiona a estos sujetos por doble vía: por ser "marica" y por ser negro. Dos estigmas extremadamente problemáticos cuando se interactúa el uno con el otro. Existe una tensión entre exclusión por identidad sexual y de género, la de color de piel y sexualidad en la vida cotidiana (negro "marica"), y la de tipo étnico-racial (reconocerse como afrodescendiente, con pasado de esclavitud y situación de exclusión) (Urrea, Reyes y Botero, 2008).

De esta forma, Hill Collins afirma que la gente negra se enfrenta al dilema de no poder ser homosexual para poder seguir siendo "auténticamente" negra. Para la autora, el racismo y el heterosexismo son sistemas de opresión que se fundamentan el uno en el otro para existir. Sus interrelaciones son las que han permitido asumir que todas las personas negras son heterosexuales y que todas las personas LGBTI son blancas, distorsionando las experiencias de las personas LGBTI negras y trivializando la importancia de la sexualidad en el racismo y de la raza en el heterosexismo (citada en Viveros, 2009).

Límites del género, ¿límites en el reconocimiento de las diferencias?

Encontramos que los maestros y las maestras negocian cómo entienden la categoría género y sus respectivos usos; igualmente, establecen límites en su aplicación analítica y política. La mayoría de docentes encuentra en la diversidad sexual un campo que asocian a esta categoría y que no desean intervenir en términos reivindicativos. De la misma manera, el sujeto que encarna esta "diversidad" se interpreta como la alteridad extrema —indeseable— como la diferencia de la diferencia; el Otro del Otro.

Como hemos anotado, la escuela representa un proyecto civilizador racista, pero ese proyecto es, al mismo tiempo, normalizador, soportado en una matriz heteropatriarcal. En ese sentido, la escuela —en alianza con otras instituciones como la familia, la medicina, el derecho, la iglesia— busca producir sujetos, subjetividades y cuerpos legibles en el orden de género establecido. Recordemos el relato de Luis "para

nosotros [el pueblo wiwa] el género… pensamos que hay dos géneros. Y si hay algo por ahí para nosotros eso no es, si existe, pensamos que no es" (maestro wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017).

Esos dos únicos géneros suponen una oposición complementaria —ficticia— entre ellos, con claras diferenciaciones entre los sujetos, sus cuerpos, sus comportamientos y sus relaciones. En ese sentido, maestros y maestras constituyen un dispositivo de ese proyecto normalizador para producir el sujeto con género legible en la estructura binaria heterosexual; vigilará y corregirá los cuerpos cuando encuentre comportamientos o expresiones de género por fuera de la norma. Maestros y maestras procuran, a partir de sus intervenciones, producir la identificación sexo-género frente a la cual, presumen, los y las estudiantes no tienen elección; así, la escuela vigila que se cumpla el mandato cultural. Tendríamos que decir que, en la escuela, como aparato ideológico, no solo se aprenden las reglas establecidas para la dominación de clase, como plantea Althusser, sino también las reglas del orden establecido de género.

> "¡Enderécese que tiene el cuerpo torcido!" Sí les digo: "¡Usted es una niña muy bonita, camine derecha!" Y a los hombres que yo veo sentados así, yo les digo: "¡Ajá y de qué lado estamos ¿masculino o femenino?!" Porque yo tenía también un estudiante gay y cuando él veía así, yo le decía: "ajá, ¿tú qué eres: masculino o femenino?" "¡Ay seño, ya tú vienes con tus cuentos!", pero yo particularmente yo no tengo nada en contra de los gais yo lo que no quiero es que me toquen a mí. (Empera, maestra palenquera, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017)

> Identificarse como tal, que si es hombre, es hombre, y si es mujer, es mujer […] uno le hace énfasis a esos niños que, por ejemplo, deben portarse como un hombre, en el caso de los estudiantes masculino y portarse como hombre hacer las cosas o los desempeños que ellos van a hacer es como hombres, esa parte digamos el hombre no es que sea en el sentido de la brusquedad, porque hay hombres delicados que siguen siendo hombres, pero esas inclinaciones, por ejemplo, a desempeñarse en el otro sexo es lo que

> nosotros tratamos de frenar. Cuando tiene la tendencia, por decir algo, a pintarse los labios, a sacarse las cejas, a colocarse aretes porque es el niño, bueno, nosotros como manejamos niños hasta noveno grado, el niño hasta esa etapa cronológicamente no está bien definido del sexo, hay una etapa, por ejemplo, de once, doce, trece años que el niño todavía no sabe, bueno, algunos no saben a qué sexo pertenece, entonces ahí es donde uno le hace énfasis al niño que debe comportarse de determinada forma, como lo hacen los hombres, lo mismo con las niñas, cuando la tendencia de la niña es a comportarse como ya perdiendo esa delicadeza que hace parte de la mujer, de la parte femenina, entonces uno trata de ubicarla o de reubicarla. (Lorenzo, maestro, sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Tomando en consideración lo anterior, queremos decir que la ideología dominante no solo se soporta en relaciones de clase, sino también de género. De hecho, Diana Maffía hace referencia a la ideología de género, que nada tiene que ver con un proyecto homosexualizador y que atenta contra la familia, como han planteado los sectores más reaccionarios en el país. Maffía plantea una ideología dicotómica de género que es anterior y más fuerte que el sexo biológico. No solo lo lee —al sexo— como un signo que se interpreta, sino también que se escribe y corrige cuando su caligrafía no es perfecta. Maffía (2003) planteará que la presunta dicotomía del sexo anatómico es producto de esta lectura ideológica de género que antecede la lectura misma de los genitales, que no permite hablar de sexo natural, y que es lo suficientemente fuerte como para disciplinar los cuerpos cuando no se adaptan cómodamente a la lectura que se espera de ellos. La autora hace referencia al caso de los sujetos intersexuales —el llamado sexo ambiguo— cuyos cuerpos son intervenidos para producir un sexo que se ajuste a la dicotomía. Podría decirse, que esta ideología dominante de género tiene como premisas: 1. Los sexos son dos; 2. Las relaciones sexuales tienen como fin la reproducción; 3. La familia es una unidad natural (Maffía, 2003).

En ese sentido, todo lo que escape a esa disciplina —de género— se considerará "perverso, desviado, enfermo, antinatural, y

será combatido con la espada, con la cruz, con la pluma, con el bisturí y con la palabra" (Maffía, 2003, p. 6). Para la mayoría de maestros y maestras, ese sujeto al margen está encarnado en las personas LGTBI. Frente a este sujeto encontramos tres posturas: 1. No existe en el grupo étnico; 2. Las sexualidades no normativas responden a sujetos patológicos; 3. Una tercera postura tolera la existencia de los sujetos LGTBI.

Para algunos maestros y maestras wiwa estos sujetos no existen en su pueblo indígena; de esta manera, relatan una suerte geografías de la homosexualidad que no alcanzan la parte más alta de la Sierra. De alguna manera, se sugiere que las sexualidades no-normativas son prácticas de Occidente o del sujeto occidentalizado.

> [...] debe de haberlo [personas LGTBI], pero por lo menos aquí no [en Bernaka], ni tampoco pa' Cherúa. Donde dicen que sí es pa' Potrerito, había porque ya creo que no, ya se murieron. Y si hay, seño por ahí un, pues eso casi no se les da importancia. (Luis, maestro wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

> Por aquí más que todo utilizan la palabra "marica", pero en el fondo qué quiere decir esa palabra, pero ¿por qué la utilizan? Entonces allá abajo cómo ven ese tema de... lo hicimos más que todo con los alumnos más grandes que son los que entienden más, con los niños pequeños no. Igual ellos entienden porque ellos han visto personas, de pronto ellos han visto personas, ellos han ido a Patillal, a San Juan, ellos ven, han visto algunas personas entonces ya ellos pueden entender de pronto por qué, por qué de pronto les comenta uno esa situación. (Yanis, maestra wiwa, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

Para el pueblo wayuu, las identidades y sexualidades por fuera de la matriz heterosexual constituyen una enfermedad. La palabra utilizada para nombrarlo es "Ayuuishi, así le dicen a alguien que esté como un hombre afeminado, ayuuishi, no está bien. Está enfermo" (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio del 2017). Esta lectura es similar en la cultura palenquera,

según afirma Empera: "dentro del palenquero ser gay no es una conducta normal ya, eso es catalogado como algo muy degenerado, ya eso es como una degeneración en esa familia" (maestra palenquera, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017).

Norma relata que ella ha crecido "con todos esos prejuicios y sobre todo porque nunca había tenido como la oportunidad de hablar con alguien así. Y sobre todo con ese pensamiento con que uno creció de que eso era algo malo, algo sucio" (maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017). Justamente, la repugnancia es una de las emociones viscerales que se invocan frente a estos sujetos. Para Rozin, la repugnancia tiene un contenido cognitivo complejo centrado en la idea de la incorporación de un contaminante, es una repulsión a la perspectiva de incorporación de un objeto ofensivo (citado en Nussbaum, 2006). Así mismo, Menninghaus define la repugnancia como una crisis de autoafirmación contra lo otro inasimilable, un repudio de una proximidad que no se desea, en la que el objeto es evaluado como contaminación y violentamente distanciado (citado en Nussbaum, 2006).

Otros docentes hacen referencia a estas sexualidades como un deseo desviado que debe ser amputado o redirigido. Lorenzo (2017), incluso, plantea un abierto rechazo a lo que llama "el tercer sexo", es como si el hombre gay dejara de ser hombre para volverse mujer, y la mujer lesbiana dejara de ser mujer para volverse hombre. En ese "volverse" alguien que "naturalmente" no son, parece crearse un tercer campo genérico —ambiguo y antinatural— asociado a lo transexual. En ese sentido, se transgeneriza toda la discusión sobre diversidad sexual.

> Por ejemplo, lo de los gais, los homosexuales, nosotros todavía no hemos asimilado eso, tanto que nosotros a nuestros hijos cuando estamos formando, si es varón le compramos precisamente los juguetes de varones y si él tiene alguna inclinación a los juguetes femeninos, nosotros tratamos de cortar dentro de su formación ese deseo, decimos nosotros que impulsar por la vía del sexo que es si él es hombre por la vía del hombre, y si es mujer por la vía de la mujer. Yo precisamente, y por la misma cultura nuestra, nosotros

> no estamos de acuerdo, digamos, con esa política de dejar el desarrollo de la libre personalidad del niño en cuanto a que él quiere identificarse con las mujeres. Lo mismo hacemos con las niñas, nosotros la tratamos de formar siempre en esa parte de pronto acá en La Guajira, en este medio no, no se ha favorecido eso que no se haya desarrollado tanto el homosexualismo que de pronto en otras partes lo defienden, pero yo particularmente en las discusiones que se generaron en su momento en el diplomado, nosotros siempre concluimos que eso del tercer sexo para nosotros no era válido. (maestro del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

En el discurso de maestros y maestras parecía no existir el hombre-gay, el gay es un sujeto feminizado, que quiere ser mujer, que quiere transitar. Y ese tránsito, en su caso, representa tanto como una pérdida de poder, un abandono del privilegio que representa en las sociedades patriarcales ser hombre. Ser, por ejemplo, un maestro gay —con un cuerpo y un repertorio de gestos feminizado— parecían habilitar a los y las estudiantes para, incluso, fracturar las jerarquías docente-estudiantes que suelen operar en los escenarios escolares, bajo lógicas patriarcales. La lógica patriarcal que opera en la escuela exige, relataban algunas maestras, que las mujeres-docentes tuvieran que hablar muy fuerte, agudizar su voz, casi que adquirir un performance masculino para ser respetadas. Es decir, el sujeto femenino o feminizado parece hallarse en desventaja frente al ejercicio de la autoridad representado androcéntricamente. Porque el docente gay deviene en un sujeto feminizado para los y las estudiantes, entonces pierde autoridad y es ridiculizado.

> Lo de género porque la comunidad, en la comunidad yo vi que estaban como rechazando ciertas personas que tenían, ¿cómo se les dice?, diferente, que eran diferentes a, no diferente, diferente en aspecto sino en la forma de actuar, de ser. Porque yo todavía no digo ese es homosexual ni nada de eso, sino que ellos, profesores de danza, la forma de hablar, entonces ellos rechazaban mucho a los hombres que se portaban como diferente a uno [...] Incluso, a veces llegaban y le decían profesora. ¡Atrevidos!

> (Yema, maestra afrodescendiente del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Nosotras encontramos una referencia permanente al sujeto que pretende elegir su identidad de género e intervenirse anatómicamente como lo más monstruoso: el sujeto transexual. Este sujeto resulta una performatividad incómoda para muchos maestros y maestras, en tanto que sugiere que el género puede hacerse y deshacerse; les atemoriza que los y las estudiantes puedan creerse soberanos corporalmente y desafiar la "naturaleza". El cuerpo de las mujeres trans —en quienes más se hace énfasis— constituye su enunciación; su cuerpo es su habla. Una enunciación corporal que sugiere, anticipadamente, la discontinuidad e incoherencia entre sexo y género. La transgresión corporal de estos sujetos está, por un lado, en que cuestiona la supuesta materialidad inapelable del sexo anatómico y, por el otro, revela el carácter performativo del género. Las mujeres trans actúan la feminidad —como todas nosotras—, pero su actuación permanentemente es puesta en evidencia para acentuar el carácter ficcional de su ser mujer, mientras que, para maestros y maestras, las bio-mujeres no actúan, solo "son". Entonces, ocultan el carácter construido del sujeto mujer para las bio-mujeres y lo ponen en evidencia para las mujeres trans que son sujetos produciéndose/transformándose en mujeres. A menudo maestros y maestras hacían referencia a las fallas corporales de las mujeres trans con las que tenían contacto: la voz, la manzana de Adán, la forma —o no forma— de las caderas, los vellos. Así, estas mujeres son puestas por fuera del orden de las mujeres legítimas.

> Pero yo vi una mujer, estábamos compartiendo un desayuno hasta que habló ¡Era trans! Yo tuve toda clase de sensaciones. Yo la vi tan femenina, súper sexy, con tacones, con senos, con cabello y no se le notaba mucho hasta que habló. Y yo: ¡¿Qué es esto?! Entonces la muchacha que estaba al lado mío como que no disimulaba. Era el impacto, pero negativo, con todos esos prejuicios y sobre todo porque nunca había tenido como la oportunidad

de hablar con alguien así. (Norma, maestra wayuu, comunicación personal, 26 de junio de 2017)

Algunas maestras, en su orden binario de género y quizá para prevenir una expansión de soberanías corporales e identitarias, afirmaban incluso que el sujeto trans debe ocultar su tránsito, ajustarse a la dicotomía y evitar enunciarse de modos que atestigüen la nueva identidad. Así lo relata Loida:

> Bueno, en cuanto a, de pronto yo modificar mis principios cristianos y morales, no creo que vaya a cambiar mucho. Porque la verdad es que yo soy amante de Dios y amante de La Biblia y eso no me lo va a cambiar ni nada. Sé que Dios hizo a hombre y mujer y eso va a ser, por lo menos, yo digo. Bueno la muchacha esa de Villanueva, el señor ese, el muchacho de Villanueva, que él se cambió y se puso falda. Yo lo que digo: "¿por qué tienen que hacer tanta bulla?" O sea, quieren, no sé, llamar la atención, porque si tú en estos momentos quieres ser hombre, bueno póngase su pantalón y entre a su baño de hombres y ya, no pasa más nada. Pero entonces, quieren como darle mucha importancia, yo digo no. Es hombre o mujer. Si tú eres mujer y quieres ser hombre, eres hombre. O si tú eres hombre y quieres ser mujer, eres mujer, porque están los dos sexos. Entonces no sé por qué quieren hacer tanta bulla, o sea, ese es mi parecer, eso es lo que yo pienso. Por lo menos, que porque van pa'l baño, bueno si están vestido de hombre ves al baño de los hombres y qué bulla tienes que hacer y qué puede pasar, ¿ah? O si estás vestido de mujer, pues ve al baño de mujer. Entonces, de pronto yo digo es que hacen como mucha bulla y tienen como, ajá, hacerse ver, será, no sé. Porque si es hombre es hombre, si es mujer es mujer, son los dos sexos. (maestra guajira en Cartagena, comunicación personal, 14 de agosto de 2017)

Otras docentes se sitúan más en una perspectiva de tolerancia. Desde esa perspectiva, las personas LGBTI representan una diferencia tolerable siempre que no altere el orden escolar.

> Poco a poco hemos ido abordando algunos temas, como por ejemplo el tema de la comunidad LGTBI. Ya tenemos varias estudiantes acá que se han identificado, o por lo menos están en esa búsqueda de identidad con la comunidad y ya en este momento, a estas alturas del proyecto lo hacen de una manera más espontánea; y, se les respeta un poco más que antes de iniciar el proyecto [...] Que en una institución educativa definitivamente hay que, como parte de la disciplina, exigir algunas, algunos, cómo lo digo, algunos requerimientos mínimos de parte de los estudiantes y de parte de los profesores. Y es, por ejemplo, no permitir que la identidad sexual prime por encima del orden. Es decir, cada quien puede ser o identificarse con lo que quiera ser, pero eso no necesariamente tiene por qué vulnerar el derecho del otro. (Marlene, maestra afrocartagenera, comunicación personal 14 de agosto de 2017)

Estos sujetos parecen representar una presencia que, de por sí, indisciplina, ya que están por fuera de la ideología dominante de género de las escuelas. Por otro lado, hay maestras que apelan al principio de humanidad, es decir, —a la persona— como criterio de respeto, independiente de estas diferencias incómodas. A menudo, se debaten entre la igualdad —sin diferencia— y reconocer la diferencia.

> Yo pienso que todavía tenemos ese tabú de cuando hablamos de género y que vamos a ver eso inmediatamente nos metemos que "yo soy femenina y yo soy masculino"; hay una gran brecha, hay que entender que somos seres y que tenemos que aprender a respetarnos. Esa capacidad de entendimiento y que yo por ser diferente tengo mis derechos, porque yo no pertenezco al género masculino ni al femenino, incluso nosotros les llevamos a la institución que dentro del aula puede darse de que un estudiante no sea ni masculino ni femenino. En mi salón hay dos niños que tienen ciertas actitudes y que son mirados y puestos allá y que uno muchas veces como docentes incurra en esos casos y que los niños tienen una manera de actuar diferente. Pienso que no son personas diferentes, piensan diferentes y actúan diferentes, no hay que ponerlos aquí ni allá. Yo siempre

> he dicho y he tenido claro de que tú eres una persona, sin importar como piensas, yo nunca he compartido que una persona que tenga diferencias de este tipo sea tratado como esa cosa, no, siempre he respetado, esta parte. (Maritza, maestra del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Cuando le preguntamos a Luis, qué piensa de que los géneros solo sean dos y que la diversidad sexual "ya no esté en el orden", y si, en consecuencia, el reconocimiento de las diferencias tendría un límite, nos dijo:

> [...] yo pienso que sí hay la diferencia, pero esa diferencia [identidades de género y sexualidades no normativas] yo no, no me coteja. Porque yo pienso, bueno, la diferencia de una cultura y otra que se debe respetar, que debe compartir para saber cómo vive cada quién y cómo piensa cada quién, pero es como para saber del otro, que yo sé de usted y usted sabe de mí, pero no sé. Ahí en eso de la diferencia en género, si no sé. (maestro wiwa, comunicación personal, 14 de junio de 2017)

Estos sujetos que exceden la matriz heteropatriarcal son narrados desde la patología, la anormalidad, el pecado, pero para la mayoría de maestros y maestras no ocupan una posición de diferencia legítima, no es un lugar ni identitario ni político. Se establecen jerarquías de la diferencia en las cuales unas posiciones sí se consideran diferencias y pueden ser enunciadas y reconocidas, sin exponerse a la violencia, y las que —no teniendo este estatus— deben ser silenciadas o aniquiladas simbólicamente.

Llama la atención que este sujeto pasa por la misma construcción de otredad que el sujeto etnizado-racializado: es puesto en el lugar de la vergüenza, es animalizado, es llevado al autodesprecio. Tanto que, incluso, comparten políticamente la estrategia de transitar de la vergüenza al orgullo. Pero la diferencia étnico-racial no representa un riesgo para una institución como la familia y la "reproducción de la especie". Muchos maestros y maestras prefieren mantener estos sujetos en un lugar de ocultamiento, esto no quiere

decir que no busquen identificarlos; siempre buscan marcarlos para intervenirlos institucionalmente, pero no son situados en un lugar de reconocimiento pedagógico ni político.

Por otro lado, a menudo maestros y maestras plantean que la lucha contra la homofobia debe esperar; es una lucha siempre postergada porque aún no llega su tiempo. Esa postergación siempre tiene como prioridad al sujeto homofóbico quien no está preparado para enfrentar el sistema heteronormativo, son sus tiempos los priorizados. Entonces, se legitiman las desigualdades que se experimentan en razón de las identidades de género y las sexualidades consideradas perversas y monstruosas; hay un tiempo legítimo para estas exclusiones y desigualdades mientras los otros se preparan. Muchos docentes hacen parte de ese grueso de personas no preparadas. Al respecto, Carolina nos decía:

> La docente al iniciar la clase siempre hacía una oración, y nos da miedo llevar esos temas porque uno va a salir de ahí apaleado, que uno está violando las reglas de la institución y eso tiene su tiempo y su momento, primero hay que comenzar con el cuerpo docente, antes que con los mismos estudiantes. (Carolina, maestra afrocartagenera, comunicación personal, 26 de agosto de 2017)

Debemos reconocer que, dentro del equipo, también se dieron debates al respecto, siempre nos preguntamos hasta dónde debíamos conservar la perspectiva de género inicialmente planteada en el proyecto centrado en las mujeres; cómo podíamos incorporar discusiones sobre identidades de género y diversidad sexual y, sobre todo, en qué tiempo hacerlo. Un sector del equipo sentía que estábamos privilegiando la lucha contra el modelo de desarrollo y el racismo, mientras postergábamos la lucha contra la homofobia y que esto suponía tanto reforzar el sistema heteropatriarcal como legitimar las jerarquías de la diferencia.

En el proyecto había sujetos por fuera de esta matriz, pero no se enunciaban —no era obligatorio hacerlo—, entonces nos preguntábamos hasta qué punto nosotras tampoco estábamos generando la plataforma académica y política para que estas diferencias se

narraran y también fueran incorporadas en las agendas políticas de los nodos y de la región, puesto que estos sujetos también experimentan las desigualdades en la fusión de sistemas clasistas, capitalistas, racistas, sexistas y heteronormativos. Estas son apuestas que continúan pendientes para una segunda fase del proyecto. Esto no quiere decir que no diéramos las discusiones, a menudo los encuentros de acompañamiento fueron escenarios propicios para el debate, a riesgo incluso de ser leídas como lesbianas por algunos maestros y maestras para quienes asumir académica y políticamente esta discusión es casi un acto confesional.

III

Pensándonos en voz alta. Un ejercicio de reflexividad frente a nuestras metodologías

Este capítulo constituye un ejercicio público de reflexividad de nuestro equipo frente a algunas de las metodologías implementadas en el proyecto; aquí nos exponemos totalmente en nuestros aciertos y desaciertos. En este ejercicio planteamos una serie de interrogantes que no siempre encuentran respuesta; quedan expuestos como asuntos problemáticos que esperamos ir resolviendo colectivamente a medida que seguimos trabajando en esta apuesta política que representa la educación intercultural. En este acápite abordaremos, específicamente:

- Procesos de formación en educación intercultural mediante un diplomado; talleres de formación en exigibilidad de derechos de los grupos étnicos e investigación local participativa.
- Acompañamiento para el diseño, implementación y sistematización de proyectos integrados de aula.
- Acompañamiento en procesos de investigación local y participativa.
- Seminarios regionales de Educación Intercultural.

Procesos de formación en Educación Intercultural

Diplomado en Educación Intercultural

Este diplomado estuvo dirigido a maestros y maestras de los tres nodos y se organizó en diez módulos, cada uno constaba de tres sesiones:

una conceptual, otra contextual y una tercera metodológica. Se desarrolló en 180 horas, de las cuales 120 correspondían a formación presencial y 60 estuvieron destinadas al diseño e implementación de proyectos integrados de aula. Se hicieron dos diplomados; uno en la sede de la Universidad de La Guajira, en Fonseca, al que asistieron maestros y maestras del nodo sur de La Guajira y Sierra Nevada de Santa Marta; el otro se realizó en Cartagena, con maestros y maestras de este nodo.

Inicialmente, creímos conveniente para los y las docentes acudir a la modalidad de diplomado para desarrollar la formación en educación intercultural, pensando en los créditos que este podía ofrecer para ascenso. Sin embargo, los cambios que se produjeron con el Decreto 1278 del 19 de junio del 2002, que establece como única opción de ascenso los estudios posgraduados —diferente al anterior Decreto 2277 de 1979 que lo posibilitaba a través de diplomado— hizo que, para maestros y maestras de las áreas urbanas como Cartagena, esta propuesta resultara poco atractiva para efectos de ascender en el escalafón.

Esto dificultó la convocatoria en esta ciudad, bien porque las y los maestros no encontraron utilidad en cursar un diplomado y/o porque se encontraban haciendo maestrías justo en los horarios que nosotras propusimos para esta formación. Finalmente, se vincularon aquellas y aquellos interesados en temas étnico-pedagógicos, algunos de los cuales ya habían alcanzado el máximo escalafón, habían terminado sus maestrías o no la estaban estudiando; otros diseñaron sus estrategias para conciliar los horarios del diplomado con la formación posgraduada.

El escenario fue distinto para maestros y maestras de la Sierra Nevada de Santa Marta y el sur de La Guajira en donde trabajamos con maestros y maestras de centros e instituciones etnoeducativas, que se vincularon a partir de su compromiso con la educación propia. Así como docentes que estaban interesados en comprender/reflexionar sobre la etnoeducación que era parte del currículo institucional. Además, estos docentes habían tenido menos acceso a la formación universitaria tanto de pregrado como de posgrado.

En cuanto a la estructura temática del diplomado, encontramos que las sesiones conceptuales versaron sobre temas relacionados con

los debates sobre el multiculturalismo y la interculturalidad, el enfoque de género, pedagogías de la dignificación y el reconocimiento, memoria, políticas de la identidad, afroetnoeducación, educación indígena, currículos y sistema de evaluación. Las sesiones contextuales trataron el conflicto armado y los desplazamientos en el Caribe, ordenamiento territorial urbano y derecho a la ciudad, explotación minera y megaproyectos asociados en el Caribe; despojo, conflictos y desafíos territoriales de los grupos étnicos en la región; racismo y turismo sexual. Las sesiones metodológicas abordaron, entre otros asuntos, enfoques didácticos y aproximaciones al currículo, diseño de proyectos integrados de aula, herramientas para incorporar la perspectiva de género en estos proyectos, herramientas de diversificación didáctica, sistematización de experiencias, las matemáticas en los problemas de la vida cotidiana y comunitaria, la literatura del Caribe insular y continental. Las sesiones debían tributar al diseño, implementación y sistematización de proyectos integrados de aula, aunque no siempre fue así, en tres sesiones que permitieran dar seguimiento al diseño, la implementación y la sistematización de reflexiones pedagógicas.

En un inicio, la Mesa Territorial por la Defensa del Cerro de la Popa —que tiene asiento en el Comité Técnico del proyecto— consideró que los contenidos propuestos eran muy indigenistas y que las temáticas contextuales estaban más referidas a las afectaciones particulares del modelo de desarrollo en los grupos étnicos de la Sierra Nevada de Santa Marta y del sur de La Guajira. En ese sentido, plantearon que se generaban más discusiones sobre extractivismo minero que sobre las afectaciones de un modelo de desarrollo fundamentado en el turismo, que recaen sobre la ciudad de Cartagena. A juicio de los líderes de esta mesa, faltaban discusiones sobre los problemas urbanos, de manera que los asuntos de contexto no solo les parecían indigenistas, sino además con un énfasis en lo rural. Por esta razón, los contenidos se fueron transformando sobre la marcha, intentando responder a las demandas de los diferentes nodos. Fue así como se incorporó el asunto de los megaproyectos que están diseñados para el cerro de La Popa y sus respectivas afectaciones; para Cartagena también fue de particular importancia

debatir el asunto del turismo sexual y el racismo que, además, era una constante en todos los proyectos integrados de aula.

Los problemas de contexto de los tres nodos fueron contenidos comunes para el diplomado realizado tanto en el sur de La Guajira como en Cartagena. Estas discusiones permitieron a maestros y maestras aproximarse a los otros territorios, conocer las distintas maneras como opera el modelo de desarrollo capitalista, según las particularidades contextuales, e identificar cómo se articula este modelo en la región. Estos contenidos fueron abonando reflexiones y preguntas para los encuentros regionales de Educación Intercultural, que empezaron a realizarse a partir de noviembre del 2016, cuando el diplomado ya había finalizado.

En la reflexión del equipo hemos encontrado que, si bien, al inicio, algunos contenidos tenían una perspectiva indigenista —antecedida de alguna manera por los diez años de trabajo con las comunidades indígenas en la Sierra Nevada de Santa Marta en procesos educativos y cinco años en el Sur de La Guajira acompañando el ejercicio de exigibilidad de derechos de los consejos comunitarios afrodescendientes y el pueblo wayuu—, esto no supuso necesariamente una fractura con las formas occidentales de pensar los procesos de formación, en lo que profundizaremos más adelante.

Del sujeto implícito de la formación y los difíciles ejercicios (internos) de traducción.

El diplomado se desarrolló en alianza con las universidades locales: la Universidad de Cartagena y la Universidad de La Guajira. Los módulos estuvieron a cargo de docentes locales y de otras ciudades del país, principalmente Bogotá. En su mayoría, se trató de docentes universitarios, aunque también tuvimos hombres y mujeres de organizaciones sociales y centros de investigación, como fue el caso de Cinep/PPP, Fuerza de Mujeres Wayuu, consejos comunitarios del sur de La Guajira y la Mesa para la Defensa Territorial del Cerro de la Popa. Dos docentes vinculados a instituciones educativas de Cartagena, con amplia trayectoria académica y política como activistas del movimiento afrodescendiente, estuvieron a cargo de dos de las sesiones. En lo fundamental, la estructura de contenidos se

mantuvo igual para todos los nodos y los docentes "nacionales" asistieron tanto a Cartagena como al sur de La Guajira.

En algunas sesiones del diplomado, tuvimos como docentes a hombres y mujeres adscritas a universidades y centros de investigación, cuyas intervenciones corresponden con los lenguajes, las formas de administrar el tiempo y de relacionarse con un *otro* —en formación— con el desarrollo de actividades previas y durante las sesiones, propias del mundo académico de la educación superior. En principio, muchas de estas intervenciones —no todas— estaban dirigidas a un sujeto específico: hablante del español, universitario, que entiende el lenguaje especializado de las ciencias sociales y la educación, puesto que muchas de las sesiones se adscriben a este campo del conocimiento.

En ese contexto, varios maestros y maestras se embarcaron en permanentes y silenciosos ejercicios de traducción del docente a cargo de la sesión, mientras atendían la clase. Estos ejercicios resultaban difíciles o imposibles en varios sentidos: por un lado, para aquellos maestros y maestras hablantes del dumuna, buena parte del vocabulario empleado no encontraba traducción en su lengua. Por una parte, la traducción se dificulta porque este lenguaje académico especializado de las ciencias sociales no era legible para ellos y ellas, por lo tanto, no se puede traducir —o intentar buscar un equivalente en la lengua— un concepto que no se entiende.

Por otro lado, había maestros y maestras de otras áreas del conocimiento que tampoco estaban familiarizados con el lenguaje y el marco de referencia de las ciencias sociales. Esto se evidenció, incluso, antes de las sesiones; algunos docentes dejaron un gran volumen de lectura para que maestros y maestras las debatieran durante el encuentro de formación. Además de las dificultades de acceso a internet —medio por el que se hacían llegar estas lecturas, por lo menos en Cartagena— y a equipos tecnológicos, tanto en lo rural como en lo urbano, los maestros casi nunca revisaban cuidadosamente los materiales y, para algunos y algunas, según nos contaban, eran ilegibles.

Las lecturas previas a los encuentros casi nunca funcionaron, con lo cual no queremos sugerir que debamos prescindir de estas. Nos interrogamos, por el contrario, en el contexto de un diplomado en educación intercultural dirigido a maestros y maestras wiwa,

wayuu, afrodescendientes, mestizos, de áreas rurales y urbanas, de diferentes niveles de formación, de distintas áreas del conocimiento, si estamos considerando todas estas posiciones sociales al momento de proponer materiales para el debate. Nos preguntamos si acaso no se refuerzan las desigualdades epistémicas en la forma como diseñamos nuestras sesiones; si varios materiales y las intervenciones estuvieron dirigidas a un sujeto específico —ya mencionado—: ¿Esto no reproduce desigualdades en el debate mismo? ¿Cuáles son los capitales culturales y académicos que, muy sutilmente, se exigieron para participar de algunos debates? ¿Qué sujetos, al no contar con estos capitales, quedaron marginalizados de estas discusiones? ¿Se establece una relación de poder entre aquel que debe ser traducido y aquellos que deben traducir? Son preguntas que nos hacemos con la idea de fortalecer futuros procesos de formación en educación intercultural dirigidos a maestros y maestras de diferentes grupos étnicos de la región Caribe.

Llevar los proyectos integrados de aula al aula.
Encontramos que no siempre los contenidos del diplomado tributaron a los proyectos integrados de aula. De manera que, en ocasiones, las sesiones eran entendidas por algunos maestros y maestras como discusiones de gran importancia, pero al margen de sus proyectos. Esto nos hizo advertencias en varios sentidos. Básicamente, nos advirtió sobre la necesidad de llevar al *aula* del diplomado las *aulas* que habitan maestros y maestras en sus instituciones educativas y que le dan sentido a los PIA, entendiendo el aula como un espacio de reflexión y debate político-pedagógico. Y, a partir de este entendido, asumimos que hay dos aulas que deben dialogar, interpelarse y dejarse transformar mutuamente. En esas dos aulas maestros y maestras se movilizan en su doble posición de sujetos en formación y sujetos formadores.

Por un lado, nosotras habíamos propuesto contenidos de orden conceptual, contextual y metodológico, previas conversaciones con organizaciones sociales y con los insumos recogidos en la trayectoria de acompañamiento pedagógico a maestros y maestras wiwa y kankuamos en la Sierra Nevada de Santa Marta. De esta

manera, planteamos unas discusiones que, estábamos convencidas, debían entrar al aula o fortalecerse; claramente, territorializar la escuela era parte de nuestra apuesta política de educación intercultural. En ese sentido, propusimos que discusiones sobre extractivismo y megaproyectos, por citar un ejemplo, fueran pensadas a nivel de contenidos y metodologías para abordar en la escuela.

Sin embargo, consideramos que debemos fortalecer la capacidad de interpelar a la escuela cuando se desarrollan estos contenidos en las sesiones del diplomado. Es decir que, por una parte, los y las docentes a cargo de cada una de las sesiones deben pensarse e interrogar con mayor contundencia estos problemas y conflictos territoriales de cara a la escuela y, por otra, como maestros y maestras, deben interrogarse a sí mismos sobre cómo están abordando —o no— estos problemas de contexto. Cuando faltó ese vínculo necesario entre el contenido de la sesión —bien fuera conceptual o contextual— y la escuela, algunos maestros y maestras solían interpretar esas discusiones como de carácter informativo y como una exterioridad a la escuela, asumiendo que otros actores, como las organizaciones sociales, eran las llamadas a atender ese problema de contexto.

Por otro lado, debemos fortalecer los proyectos integrados de aula como una fuente de contenidos emergentes para el diplomado, que deben ponerse en diálogo con la agenda de formación previamente diseñada. Temas como el racismo en el aula, el bilingüismo, la soberanía alimentaria, las literaturas étnicas que son trabajadas en los PIA deben fortalecerse en la agenda formativa. Así mismo, deben transformarse en contenido las discusiones que emergen en los acompañamientos para el diseño de los proyectos, fase en la que surgieron discusiones sobre el esencialismo identitario, la tensión entre identidad y cambio, entre diferencia e igualdad, así como normalización, identidad y diferencia.

Encontramos, además, que las sesiones metodológicas no dieron mucho espacio a los proyectos integrados de aula, en las que debían ser protagónicos. Estos fueron, por supuesto, el centro de atención de los acompañamientos, para lo cual fueron diseñados. El acompañamiento sí iba al aula, pero el aula no siempre entró en el aula del diplomado. Para una futura formación, las sesiones

metodológicas deben darle la voz a maestros y maestras, de manera que las problematizaciones que están contenidas en sus proyectos se vuelvan objeto de debate conceptual, contextual y metodológico. Esto supone que los acompañamientos también ofrezcan insumos para fortalecer la agenda de formación y que esta sea lo suficientemente flexible como para incorporar contenidos que emergen de las propias aulas durante la implementación de los proyectos.

Talleres de formación

Los talleres fueron la estrategia utilizada para desarrollar el proceso de formación política y de investigación local participativa; el primero dirigido a líderes y lideresas de organizaciones sociales, y el segundo a jóvenes investigadores e investigadoras. Los talleres de formación política fueron desarrollados por personas vinculadas a organizaciones sociales a nivel local y nacional, mientras que los de investigación local, en su mayoría, estuvieron a cargo de la asesora de incidencia del proyecto. Estos talleres estuvieron dirigidos a ofrecer herramientas para la acción política e investigativa orientada a la defensa territorial.

Investigación local participativa: investigaciones encarnadas.
El proceso de formación en investigación local participativa estuvo dirigido a jóvenes wiwa, wayuu, afrodescendientes y mestizos de los tres nodos, con la expectativa de que sus trabajos aportaran conocimientos sobre la situación de los grupos étnicos en la región Caribe. Este fue un proceso políticamente intencionado en el que pretendimos que los trabajos de investigación contribuyeran a fortalecer las luchas por la defensa del territorio en la región y, posteriormente, se convirtieran en materiales pedagógicos para ser usados en la escuela. En total, se desarrollaron nueve investigaciones que dieron lugar al producto titulado *De aquí no nos sacan. Recorridos de investigación local realizados por jóvenes del Caribe*, que contiene en cinco cartillas las investigaciones realizadas en los tres nodos.

El proceso de formación en investigación local participativa tuvo un énfasis metodológico. En términos generales, los contenidos de

este proceso estuvieron dirigidos a que los y las jóvenes comprendieran qué distingue la investigación local participativa de otras formas de hacer investigación. En este sentido, fue particularmente importante situar al sujeto que investiga y con quiénes investiga. Ese sujeto investigador e investigadora de ninguna manera se sitúa en una posición exterior o neutral —puesto que sospechamos de toda pretensión de neutralidad—, sino que hace parte de los contextos locales investigados y en el proceso de indagación participan esos otros sujetos que también habitan la localidad.

Fue muy importante problematizar ese sujeto tradicionalmente autorizado para investigar así como los lugares institucionales legítimos para hacerlo. Así, solía haber entre los y las jóvenes una idea del investigador como ese adscrito a universidades o centros de pensamiento, con una amplia trayectoria de formación —posgraduada— que lo habilita para interpretar. Nosotras contábamos con jóvenes, algunos de ellos cursando estudios de educación secundaria y superior, algunos con experiencia en organizaciones sociales; jóvenes universitarios que aún no habían hecho investigación y jóvenes para los que esta era su primera experiencia de formación y participación en asuntos comunitarios; jóvenes que estaban siendo formados y formadas en investigación por parte de sus organizaciones, como el caso del semillero de Fuerza de Mujeres Wayuu.

Como parte del proceso formativo se convocó a los y las jóvenes a reflexionar sobre sus problemas locales para empezar a diseñar preguntas de investigación que contribuyeran al propósito de dar a conocer la situación de los grupos étnicos y avanzar en las luchas territoriales. Encontramos que los proyectos de investigación de los y las jóvenes siguen las mismas preocupaciones de los proyectos integrados de aula implementados por maestros y maestras; es decir, hay unas preocupaciones comunes por nodos.

Para el caso de la Sierra Nevada persiste en los y las jóvenes preguntas por lo propio y los impactos de la violencia. Sus temas de investigación abordaron: el desuso del vestido tradicional, el bautizo wiwa y el desplazamiento de esta población producto de la violencia que ha vivido el país. Estas preguntas estuvieron movilizadas permanentemente por las tensiones que se producen entre la tradición,

lo propio, "lo occidental" y sus relaciones con las maneras en que se construyen las identidades de los y las jóvenes de la Sierra.

En el sur de La Guajira los efectos de la explotación minera, desarrollada por la empresa Carbones del Cerrejón, fueron una constante en las preguntas de investigación. Así, el semillero de Fuerza de Mujeres Wayuu se interrogó por los cambios en la relación de las mujeres wayuu con el agua a partir de los impactos de la minería. Un grupo de jóvenes de consejos comunitarios se preguntó por las consecuencias de la reducción del territorio en las comunidades negras reasentadas de Roche, Patilla, Chancleta y Las Casitas. Un grupo de mujeres tabaqueras se preguntó por los factores que han contribuido a que ya no puedan preparar sus comidas tradicionales después del despojo territorial que sufrió la comunidad de Tabaco a causa de la minería.

En Cartagena, las preguntas de investigación contienen reflexiones sobre los barrios populares alrededor del cerro de La Popa, habitados por comunidades negras, que han vivido la segregación racial y la exclusión que produce el modelo de desarrollo turístico. Allí encontramos, en los ejercicios de memoria histórica, una forma de hacer resistencia a este modelo. En ese sentido, un grupo se preguntó por las transformaciones del caño Juan Angola a causa del desarrollo urbanístico; otro reconstruyó la memoria del barrio Loma Fresca, uno de los primeros asentamientos en el cerro de La Popa que albergó población desplazada del barrio Chambacú, así como de otros departamentos de la región y el país; un tercer grupo se preguntó por la participación política de los y las jóvenes que habitan en dos barrios de este cerro. En todos los casos, los barrios que se abordaron eran habitados, por lo menos, por un integrante del equipo de investigación. Hablamos entonces de un sujeto-investigador atravesado, de manera radical, por lo que investiga y que se aproxima a la producción de conocimientos situados.

En su mayoría, los talleres de este proceso de formación estuvieron dirigidos a ofrecer herramientas metodológicas para la recolección, sistematización y análisis de la información, así como para la comunicación de los hallazgos. Los talleres abordaron técnicas como la observación, entrevistas semiestructuradas, cartografía social, análisis de prensa local, entre otras.

Los y las jóvenes asistieron a talleres para diseñar instrumentos y adelantar pruebas piloto. Para realizar el trabajo de campo no solo contaron con el acompañamiento de la asesora de incidencia, sino también con asesores en territorio que hacen parte de las organizaciones locales aliadas (Fuerza de Mujeres Wayuu y la Mesa Territorial por la Defensa del Cerro de La Popa) que conocían el contexto y, por lo tanto, podían sugerir recorridos para realizar observaciones, así como actores claves para que participaran en los ejercicios de recolección de información; además, estos asesores fueron importantes para problematizar en términos políticos las interpretaciones de los y las jóvenes frente a la información recopilada.

A medida que investigadoras e investigadores recogían información, esta era traída a los talleres para desarrollar ejercicios de sistematización y análisis. Fue importante la construcción de líneas de tiempo a partir de las entrevistas realizadas e, incluso, la reconstrucción cartográfica a partir de entrevistas, previa a talleres de cartografía social participativa. Como es propio de la investigación cualitativa, las preguntas y los objetivos se fueron afinando a partir del trabajo de campo. La asesora de incidencia acompañó tanto el trabajo de campo, como los análisis y la identificación de hallazgos con el apoyo de los asesores territoriales. De igual forma, hubo talleres específicos destinados a imaginar y diseñar el producto a través del cual estos hallazgos serían comunicados, toda vez que estas investigaciones debían dar lugar a materiales utilizables en la escuela, como en efecto se hizo.

En ese sentido, se diseñaron historietas, líneas de tiempo y cartografías históricas que dan cuenta de las transformaciones territoriales; se hicieron inventarios de recetas, como en el caso del proyecto "Sabores y saberes de mi Tabaco". Es importante resaltar el esfuerzo de los y las jóvenes para diseñar un producto que hiciera posible circular el conocimiento producido en las aulas escolares.

Por otro lado, es importante anotar que los talleres realizados, al tener un énfasis metodológico, fueron insuficientes para ampliar la discusión sobre las categorías implicadas en las investigaciones. Como parte de nuestro ejercicio reflexivo, consideramos que el proceso de formación en investigación local debe incorporar una

agenda de contenidos emergentes a partir de las preguntas de investigación. Si tenemos en cuenta que estas investigaciones seguirán nuevos y prolongados cursos, consideramos que es importante seguir debatiendo conceptualmente categorías como memoria, territorio, participación política, joven y juventud, identidad, lo propio, mujer(es), desarrollo, género, etnización; las cuales están implicadas en las investigaciones locales.

Incorporar estas categorías a la formación resulta importante porque ellas permanecen en disputa. En ese sentido, las y los jóvenes deberán seguir avanzando en asumir posturas teórico-políticas en sus investigaciones. Asumirlas implica hacerse partícipe de una disputa sobre cómo se elige interpretar los territorios, las narrativas de los sujetos, sus recuerdos, sus proyectos. Tendrán, entonces, que situar el lugar conceptual desde el que interpretan; estas también son disputas por la producción de significado.

Proceso de formación política para el reconocimiento de los derechos colectivos de los grupos étnicos en sus territorios

En este acápite hacemos referencia a un proceso que —en su diseño— se pensó dirigido a un sujeto político colectivo definido en términos étnicos: las organizaciones étnicas, siendo el grupo étnico el sujeto del derecho exigible. En esta reflexión queremos exponer —y exponernos— a los conflictos y tensiones que supone este sujeto en escenarios rurales y urbanos, puesto que en cada uno tiene sus propias complejidades. De manera particular, nos interesa reflexionar sobre los problemas que plantea la noción de grupo étnico en ciudades como Cartagena, según lo que nos han expuesto líderes y lideresas.

Para el caso de La Guajira, todas las organizaciones que hicieron parte del proceso de formación se enunciaban étnicamente. Así, se vincularon hombres y mujeres de los consejos comunitarios de Roche, Patilla, Chancleta, Tabaco y Las Casitas; líderes y lideresas de la comunidad wayuu Tamaquito II, así como de la organización Fuerza de Mujeres Wayuu. Estas organizaciones comparten la experiencia de despojo, o amenaza territorial, por parte de la empresa

Carbones del Cerrejón a causa de la explotación de carbón; así mismo, han sufrido afectaciones sobre el agua por la minería. Es decir, a este conjunto de organizaciones las vincula la lucha por el territorio afectado por una misma actividad económica.

Sin embargo, no todas las personas tienen la misma experiencia de formación política y han vivido de maneras diferentes tanto el despojo como la lucha territorial. Algunas organizaciones, como Fuerza de Mujeres Wayuu —creada en el año 2006—, se conformaron inicialmente con un fuerte énfasis en las víctimas del conflicto armado en el país; con el transcurso del tiempo —y a partir de todas las afectaciones que Carbones del Cerrejón genera— han expandido su noción de víctimas incorporando a las personas afectadas por la explotación minera, una suerte de víctimas del "desarrollo" (García y Arboleda, 2014). Así lo relata Xiomara:

> Si los paramilitares sacaron, desplazaron de las comunidades usando el arma, un fusil que dispara una bala, la mina no nos dispara balas, pero nos dispara con los jueces que tenemos aquí dentro del territorio aquí en el departamento porque son sus mejores aliados. Entonces, como ellos tienen la mejor arma que está dentro de la constitución y es las expropiaciones, entonces las expropiaciones son como las grandes balas de las comunidades para poderlas desarraigar porque los desplazamientos se sufren por desarraigo y eso lo que ha venido haciendo la empresa en el territorio. No es una palabra que le guste a la empresa cuando decimos que somos víctimas de la minería, porque dicen que ellos no están haciendo nada malo fuera de la ley. Pero desde el sentir propio, desde el sentir de las comunidades, eso no es más que otra forma de violencia, no todas las violencias son las que te agarran y te disparan un tiro para que mueras o te disparan un tiro para asustarte, estas son otras armas, las armas legales las que ellos usan para desarmar y desaparecer las comunidades. Son asesinadas las comunidades porque de tantas comunidades que han desaparecido, tantas comunidades que han borrado solamente cinco comunidades han sido reasentadas. (Xiomara, Fuerza de Mujeres Wayuu, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

Los hombres y las mujeres afrodescendientes que se vincularon al proceso formativo a partir de la figura de consejos comunitarios de comunidades negras, inician esta experiencia organizativa en el año 2010 como una estrategia para enfrentar los efectos de la explotación minera a cargo de la empresa Carbones del Cerrejón. En ese sentido, y como hemos mencionado a lo largo de este libro, las identidades son agenciadas estratégicamente para defender el territorio, sobre todo cuando se "descubre" la Ley 70 como una herramienta para exigir el derecho al territorio. En el libro *Bárbaros hoscos*, el representante legal del Consejo Comunitario Ancestral del Caserío de Roche anota:

> [...] solo hasta muy recientemente conocimos la Ley 70 y en 2011 conformamos el Consejo Comunitario de la Comunidad de Roche; allí más de 150 familias reclamamos que se nos restaure nuestro territorio y se nos respete el derecho a la autodeterminación; además, nos proponemos volver a unirnos como comunidad y como una sola familia. (Granados, Múnera, Teherán y otros, 2015, p. 9)

Desde esta perspectiva, había que *hacerse* el sujeto del derecho de dicha ley: comunidades negras organizadas. Como mencionamos en el capítulo tres, se produce el deslizamiento de un sujeto a otro —del sujeto campesino al sujeto étnico— o se les pone en disputa.

> Bueno, nosotros primero nos organizamos. Teníamos una asociación y empezamos a trabajar. Invitamos a trabajar con la nueva asociación, como nosotros decimos por aquí: a pelear con la organización y al tiempo como a los dos o tres años entonces nos dimos cuenta de la Ley 70 y entonces ahí decidimos organizarnos como consejo comunitario porque ahí dice en la Ley 70, no recuerdo el artículo que dice que se pueden constituir como consejo comunitario aquellas comunidades que tengan usos y costumbres, que tengan sus propias costumbres y entonces yo dije: "Bueno, nosotros las tenemos", entonces me hablé con un señor en Riohacha y él vino a Barrancas, y él me dijo que sí se podía organizar como en forma de que la asociación fuera la que pidiera organizarse como consejo comunitario; se podía ser mejor dicho de asociación a consejo

comunitario, entonces nosotros hicimos una asamblea, escogimos el nombre del consejo y escogimos las directivas [...] Bueno, yo diría que es interesante porque lo que no está y si se organiza como consejo es mucha ventaja porque nosotros los afros siempre tenemos, yo diría, un derecho más que los campesinos que son los mismos campesinos que yo no sé por qué cuando se trata de afro ya las cosas cambian. (Miguel, líder del Consejo Comunitario Ancestral del Caserío de Roche, comunicación personal, 5 de agosto de 2017)

> El proceso organizativo afrodescendiente se da a raíz, pues, de ver que era una virtud para defender nosotros nuestro territorio, nosotros ya pues desde nuestro territorio nos autorreconocimos que éramos afrodescendientes pero tal cual en una organización no estábamos organizados de esa manera, cuando nos damos cuenta que, primero por estar organizados se nos abrían puertas no solamente para luchar por nuestro territorio, sino porque era más fácil de acceder a todo lo que nos enmarca la Ley 70 y las diferentes leyes afrodescendientes; era una manera más fácil de acceder a cosas como organizarnos como un consejo comunitario para comenzar a participar en los diferentes espacios tanto regional, municipal como nacional. (Fabián, líder del Consejo Comunitario Negros Ancestrales de Tabaco, comunicación personal, 6 de agosto de 2017)

En ese sentido, podría plantearse que hay una estrecha relación entre el reconocimiento de las afectaciones socioterritoriales y ambientales que produce el extractivismo minero y la etnización de comunidades negras en el sur de La Guajira. Ahora, como anotamos, las trayectorias de las y los participantes en estos procesos organizativos son distintas. Hay un grupo de hombres que vivieron el despojo siendo adultos e impulsaron el proceso para constituirse en comunidades negras; mientras que hay un grupo de mujeres jóvenes que lo vivieron estando muy niñas y que ahora son lideresas activas en la lucha por el territorio. Tenemos el caso particular de Girasol, una niña de 12 años que se reconoce como tabaquera, aunque no nació en Tabaco; ella participó tanto del proceso de formación política como en el de investigación local.

La experiencia de Girasol excede la dimensión material del territorio, para construir su identidad y pertenencia a partir de ejercicios permanentes de memoria con abuelos, tíos, primas, vecinos, su madre, quienes sí habitaron esa materialidad y le han ofrecido referentes para construir identidades colectivas y gestionar luchas por el territorio, no para volver a un "origen", cuyo retorno es imposible, pero sí para demandar reparaciones y plantear exigibilidad de derechos como grupo étnico. Las jóvenes de Tabaco, como hemos anotado antes, se han organizado a través de colectivos como "Cocineras Ancestrales de Sueños" y en esa calidad también hicieron parte del proceso de formación, además de su pertenencia al consejo comunitario. Desde esta perspectiva, los encuentros de formación constituyeron también diálogos intergeneracionales, en los que el acto de recordar adquiría dimensiones políticas y tenía efectos estimulantes para fortalecer y continuar con las agendas políticas de defensa territorial.

En contraste con el sur de La Guajira, las organizaciones que se vincularon a este proceso de formación en la ciudad de Cartagena plantean su acción desde distintos ejes, la mayoría sin enunciación étnica: la infancia, personas con discapacidad, juntas de acción comunal, trabajadores del sector de la construcción que se han asociado, mujeres. Las organizaciones de mujeres son las que más se enuncian como afrodescendientes, no ocurriendo lo mismo con las otras. No obstante, este conjunto de organizaciones comparte el situarse como sujetos populares, y esta parece ser una posición que los vincula. A este respecto, Jairo, líder con asiento en la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa, anota que es importante comprender las dificultades de autorreconocimiento étnico en la ciudad de Cartagena.

> [...] como estábamos suscritos al cerro de La Popa y contábamos como territorio urbano, eso no está ahí como que marcado. Otro agravante es que, según el censo del 2005, muchas de las poblaciones no se reconocen afros hasta ahora que organizaciones como Afrocaribe, Funsarep, inclusive el mismo Cinep abordaron el tema afro, y dele y dele, que de pronto hoy se están autorreconociendo, pero no hay un censo actualizado y se siguen manejando las cifras del 2005 oficiales y hasta unos nos dicen: "no, es que

> ya no hay población afro". Entonces hasta que no hagan el nuevo censo que supuestamente debía ser el año pasado, si no me equivoco no se ha dado, era en el 2016, 2017, no sé qué estará pasando… Bueno, ahí es donde yo creo que se va a reflejar todo este proceso que han tenido todas estas fundaciones, ONG, en trabajar el tema de autorreconocimiento para poder decir en el cerro de La Popa, así como en La Boquilla, así como en la zona insular de Cartagena, el 84 % se autorreconoce población afro, acá podemos cambiar esos numeritos que en la zona urbana son muy pocos los datos de autorreconocimiento; la gente no se autorreconoce, no sé si es por el tipo de pregunta que hace el censo pero acá no, por los estereotipos que existen. Entonces, nos queda echar mano dentro del proyecto fue el concepto de popular. Entonces, por eso te digo que si bien es cierto eso no estaba como una categoría explícita dentro del proyecto, pero ya en la práctica sí se tuvo que visibilizar porque nos dimos cuenta que acá no nos cobijaba nada de lo que, de pronto, el Cinep o los proyectos que habían trabajado anteriormente en la Sierra y en La Guajira, que sí era fácil enmarcarlos en esos conceptos, acá en la zona urbana cerro de La Popa no eran nada válidos, acá la permanencia en el territorio, el tiempo que somos barrios populares que estamos por todos estos macro proyectos urbanísticos y turísticos (subrayado fuera del texto). (Jairo, líder de la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa, comunicación personal, 13 de agosto de 2017)

El relato de Jairo nos recuerda el planteamiento de Néstor García Canclini frente a lo popular, para quien

> […] el éxito público de la denominación [popular] radica justamente en su capacidad de reunir a grupos tan diversos, cuya común situación de subalternidad no se deja nombrar suficientemente por lo étnico (indio), ni por el lugar en las relaciones de producción (obrero), ni por el ámbito geográfico (cultura campesina o urbana). Lo popular permite abarcar sintéticamente todas estas situaciones de subordinación y dar una identidad compartida a los grupos que coinciden en ese proyecto solidario. Por eso,

> el término popular se ha extendido como nombre de partidos políticos, revoluciones y movimientos sociales. (García, 1987, p. 1)

Por las conversaciones sostenidas con algunos líderes y lideresas, podría inferirse que en Cartagena los procesos de etnización a nivel comunitario no han avanzado porque la Ley 70 no representa muchos beneficios en lo urbano. Por lo tanto, algunas organizaciones de base comunitaria no consideran el autorreconocimiento —en términos estratégicos— el principal recurso político para lograr la exigibilidad de derechos. El autorreconocimiento en lo urbano, según sugieren, ha sido "útil" para plantear luchas contra el racismo y la discriminación, acceder a algunas acciones afirmativas, celebrar la diferencia, pero no siempre para gestionar luchas étnico-territoriales por las restricciones que impone la propia Ley 70 en contextos urbanos. Mientras que para las personas negras del sur de La Guajira la Ley 70 es fundamental para la defensa del territorio, para Jairo, sus alcances son limitados en lo urbano puesto que esta ley y sus herramientas han sido pensadas para territorios rurales. En el contexto cartagenero su efecto ha sido en algunos territorios rurales e insulares, pero no permite pensar la exigibilidad de derechos territoriales en contextos barriales.

De esta manera, algunas organizaciones encuentran poco "útil" el autorreconocimiento como estrategia para resolver las condiciones materiales de vida y combatir las desigualdades económicas. También ha sido difícil plantearlo en términos colectivo-barriales; se avanza individualmente en el autorreconocimiento y, de esta misma manera, los sujetos se vinculan a organizaciones con agendas políticas étnicas, pero no encontramos agendas barriales con sujetos colectivamente enunciados en términos étnicos. Las agendas de los barrios se interesan por otros asuntos sin incorporar lecturas étnico-raciales: acceso a servicios públicos, la violencia entre pandillas, el consumo de drogas, la informalidad laboral, la inseguridad, entre otros.

En el relato de Jairo los megaproyectos parecen ser una lucha común; sin embargo, a diferencia del sur de La Guajira —donde todas las organizaciones y sus integrantes habían experimentado, en su propia carne, las afectaciones de la minería— no ocurría

lo mismo con todas las organizaciones participantes del proceso de formación política de Cartagena, las cuales apenas empezaban a informarse de los megaproyectos diseñados "para" el cerro de La Popa y las afectaciones que generarían. En ese sentido, parte del trabajo de formación consistió en fortalecer la discusión pública del asunto de los megaproyectos, que hasta el momento solo estaban siendo discutidos por la mesa y las organizaciones que la componen. Paralelo al trabajo de leer en clave territorial el cerro de La Popa, se hizo un trabajo por identificar las afectaciones territoriales que estos proyectos generarían.

Por otro lado, como bien anota Jairo, el sujeto de estas afectaciones no era leído como el grupo étnico puesto que las organizaciones no se situaban en este lugar y no todas las personas que habitan el cerro de La Popa se autorreconocen afrodescendientes ni plantean sus demandas desde ese lugar. Es quizá por esta razón que Jairo nos insistió —permítannos repetir— en que fue necesario apelar a lo popular porque:

> [...] nos dimos cuenta que acá no nos cobijaba nada de lo que de pronto el Cinep o los proyectos que habían trabajado anteriormente en la Sierra y en La Guajira, que sí era fácil enmarcarlos en esos conceptos, acá en la zona urbana cerro de La Popa no eran nada válidos, acá la permanencia en el territorio, el tiempo que somos barrios populares. (Jairo, líder de la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa, comunicación personal, 13 de agosto de 2017)

Con lo anterior, nos sugiere que el sujeto grupo étnico no les interpelaba, pero sí la noción colectiva de barrios populares.

El grupo étnico, como sujeto de derecho y sujeto político, estuvo muy presente en el proceso del sur de La Guajira y los contenidos en este nodo fueron muy robustos en herramientas jurídicas para la exigibilidad de derechos de estos grupos: el derecho al territorio, la consulta previa, considerando sus posibilidades y sus riesgos; formas organizativas de los grupos étnicos (como consejos comunitarios y resguardos), las cuales no tienen existencia jurídica en espacios urbanos; reasentamientos. La formación en Cartagena

se acentuó en las representaciones de la población afrodescendiente e indígena en la ciudad, ordenamiento territorial urbano y derecho a la ciudad, apropiaciones del territorio del cerro de La Popa y conflictos territoriales, mecanismos de exigibilidad jurídica del derecho al territorio en lo urbano, con énfasis en problemas relacionados con servicios públicos y protección de cuerpos de agua.

Una diferencia que encontramos en el proceso adelantado en el sur de La Guajira con respecto a Cartagena es que las experiencias y los problemas que enfrentan las organizaciones no solo se convirtieron en contenidos del proceso de formación, sino también en material de debate, esto permitió que las organizaciones participaran en calidad de panelistas en algunas de las actividades desarrolladas, como en el caso del conversatorio sobre reasentamientos. En ese sentido, algunos de los líderes que participaban de la formación —como sujeto en formación— en otros momentos ocuparon la posición de sujeto formador. En Cartagena, esta doble posición solo fue ocupada por la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de La Popa.

Por otro lado, Cinep/PPP participa de espacios en los que convergen otras organizaciones sociales de orden nacional como el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (CAJAR), el Instituto de Estudios sobre Paz y Desarrollo (INDEPAZ) y CENSAT Agua Viva, que acompañan acciones de las organizaciones e instancias locales en el sur de La Guajira —vinculadas a nuestro proceso de formación política— en sus demandas del derecho al territorio y las denuncias que plantean por los efectos que produce la explotación minera de la empresa Carbones del Cerrejón. Así, se han llevado a cabo iniciativas comunicativas como *La Guajira le habla al país* y campañas como *Paremos la mina*. Las organizaciones locales también cuentan con apoyos de organizaciones de carácter internacional como War on Want, London Mining Network, Colombian Solidarity Campaing, Kolko, Ask, entre otras.

Entonces, encontramos que La Guajira es acompañada políticamente por organizaciones nacionales e internacionales en el marco de un proyecto global antiextractivista y que identifica claramente las multinacionales que se han instalado en su territorio. Así mismo, las acciones organizativas que denuncian las afectaciones de Carbones del

Cerrejón encuentran un importante marco en las discusiones sobre desarrollo sostenible y, de manera particular, las discusiones sobre el agua. En este marco, líderes y lideresas de Fuerza de Mujeres Wayuu y líderes de consejos comunitarios han hecho giras presentando la situación de La Guajira ante el Parlamento Europeo y, en algunas ocasiones, ante multinacionales como Glencore, BHP, Angloamerican, entre otras. Es decir, hay unas agendas políticas locales, que se articulan con agendas nacionales e internacionales.

Conforme a lo anterior —o en contraste con esto— nos hemos planteado dos reflexiones para el caso cartagenero. En primera instancia, consideramos que debemos seguir pensando lo urbano y, de manera particular, lo territorial urbano; cómo opera la categoría popular y de qué manera configura un sujeto político que plantea demandas y exige derechos; cómo ese sujeto popular se articula con el sujeto étnico, conteniéndolo y excediéndolo al mismo tiempo; cuáles son sus propias estrategias.

Por otro lado, encontramos que las organizaciones que participaron de nuestro proceso de formación trabajan en el cerro de La Popa, pero esto no necesariamente implica que el cerro constituya un referente político-territorial común. En ese mismo sentido, no todas están adscritas a procesos de orden regional, nacional e internacional. Muchas de ellas, además, encuentran muy difícil desarrollar acciones por limitaciones presupuestales y, en muchas ocasiones, deben estar persiguiendo recursos ante instancias gubernamentales del orden distrital.

De igual manera, aunque a partir del proceso de formación se hizo evidente el asunto de los megaproyectos, con participación de capitales transnacionales y con el concurso del Estado, que tendrán —y ya tienen— efectos en los y las habitantes del cerro de La Popa, para muchos de estos y estas, incluso para algunas organizaciones, los megaproyectos constituyen algo muy etéreo y aún no se perciben sus efectos violentos. En términos generales no logran darle materialidad; a diferencia de lo que ocurre en el sur de La Guajira, donde la empresa Carbones del Cerrejón es claramente identificada y responsabilizada por las comunidades, por las afectaciones territoriales que sufren.

Para muchos habitantes del cerro de La Popa se habla de megaproyectos sin sujetos claros en términos de quiénes los promueven y aún hay un debate frente a lo beneficioso o no que puedan resultar para la población asentada en este sector. No hay consenso, pero tampoco suficientes debates, sobre el desarrollo para, en y desde los sectores populares cartageneros. Igualmente, tenemos que reflexionar sobre las nociones de propiedad e individuo en lo urbano, en disputa frente a una concepción de territorio y sujeto colectivo.

En la última reunión que sostuvimos con las organizaciones sociales para evaluar nuestro proceso, algunas lideresas planteaban su preocupación porque, al haberse conformado estos barrios a partir de la invasión, aún no contaban con las escrituras de sus viviendas. También hay conflictos vecinales en los que se disputa la propiedad, intentando establecer límites de propiedad entre una casa y otra. En ese sentido, hay una compleja relación entre la propiedad privada individual, representada en la vivienda, y la dimensión colectiva del barrio que ha sido construida a partir de la gestión y autogestión de servicios básicos (vías, transporte, centros de salud y educativos, servicios domiciliarios)[23]. En estos procesos se han creado relaciones y significados compartidos entre personas que conformaron esos espacios hasta darles el estatus de barrio, que no siempre lo tuvieron.

Sin embargo, la noción de vivienda, como principal bien para adquirir y defender, ha sido usado por las administraciones locales que, como una estrategia para ir despoblando el cerro de La Popa, ha asignado viviendas de interés social hacia el sur de la ciudad, con el beneplácito de los "beneficiados", puesto que para algunos sus prácticas económicas, espirituales, familiares y sociales pueden continuarse en otra zona de la ciudad. Otras personas y organizaciones están haciendo resistencia acudiendo a la noción de arraigo y tejido social. Así mismo, hay que considerar que instancias locales, como las juntas de acción comunal (JAC), continúan siendo funcionales al clientelismo electoral, y hemos

---

23 Agradecemos esta reflexión a Martha Cecilia García, tutora del área Tierra y Derecho al Territorio, Movilización Social e Interculturalidad del Cinep/PPP.

visto cómo líderes comunales que hablan en nombre del derecho a la ciudad y el territorio, pueden electoralmente apoyar candidatos claramente asociados con el paramilitarismo.

Por otro lado, las organizaciones del cerro de La Popa que hicieron parte del proceso de formación no tienen el apoyo de organizaciones sociales del orden nacional e internacional con las cuales compartan una agenda política en clave territorial. Nos referimos a acciones de apoyo y articulación para una agenda de resistencia y no a relaciones fundamentadas en la caridad y el asistencialismo. Pero, es necesario preguntarse: ¿cuál es la lucha fundamental que nos permita articularnos con otras agendas? ¿En qué se encuentran y se diferencian el derecho a la ciudad con el derecho al territorio? ¿Cómo elevamos los efectos del turismo a gran escala al estatus de problema que trasciende lo local? ¿Cómo articularnos con otras organizaciones en otras regiones y países que luchan por lo mismo?

Lo anterior hace parte de pensar lo urbano políticamente; nosotras nos hemos venido cuestionado por la jerarquía rural-urbana, en términos de incidencia política, que hemos podido reproducir en el proyecto y si esto responde a las jerarquías de la diferencia étnica que hemos reflexionado en el segundo capítulo. En ese sentido, nos seguimos cuestionando por las nociones ruralizadas de las luchas por el territorio, siendo los grupos étnicos el sujeto de esta lucha, vinculado a la noción de ancestralidad, espiritualidad, soberanía alimentaria, entre otros.

Recordamos que, en el encuentro de jóvenes investigadores e investigadoras locales que realizamos en la ciudad de Valledupar, los proyectos de los y las jóvenes de Cartagena solían ser interrogados frente a la ancestralidad de su territorio (barrio Loma Fresca, caño Juan Angola). Nos preguntamos entonces ¿cómo pensar la ancestralidad territorial en lo urbano? En este sentido, nuestra compañera investigadora Martha Cecilia Gómez plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo pensarla en barrios de reciente "invención-invasión"? Y si sus pobladores no reconocen matriz identitaria étnica, entonces cuando estamos hablando de espacios barriales que se han producido a partir de segregaciones socio-raciales y por

los desplazamientos que han producido la violencia en Colombia: ¿dónde queda la ancestralidad?[24], ¿qué problemas contiene?

En ocasiones, parecía que si los y las jóvenes no lograban responder al principio de ancestralidad, no se podía apelar a una noción territorial. Para ser insistentes, la pregunta por la ancestralidad sugería que la noción de grupo étnico implica la habitación ancestral de un territorio; el sujeto colectivo "grupo étnico" enfrenta la amenaza de despojo y los efectos del modelo de desarrollo, y es ese mismo sujeto quien tiene, en virtud de esa habitación ancestral, mayor capacidad para hacerle frente a ese modelo en términos jurídicos, como lo indican los relatos de Miguel y Fabián. En ese sentido, es tan válido decir que las comunidades negras existían antes de la actividad minera en términos colectivo-identitarios, como que se produjeron por efecto de esta actividad en términos jurídico-organizativos.

Parte del proceso de reconocimiento como grupo étnico supone documentar esa ancestralidad. Para el caso de las comunidades negras del sur de La Guajira, como es el caso de Roche, aunque no hay suficientes evidencias para determinar si estas comunidades eran rochelas o palenques, se infiere de diferentes relatos que el nombre de Roche se refiere a la búsqueda de una vida autónoma por parte de los pobladores negros. Según la versión de los mayores, los primeros negros llegaron a la zona y conformaron en el siglo XVII la comunidad de Las Tunas para escapar de la esclavitud. Luego, a finales del siglo XIX, fundaron Roche, Chancleta, Patilla, Manantial y Tabaco, asentamientos desde los que resistieron y se defendieron de la guerra de los mil días (Solano, Arregocés, Ustate, y otros, 2015). Estamos haciendo referencia a comunidades que se asentaron en estos territorios y han venido resistiendo durante 400 años.

Ahora, necesitamos seguir reflexionando acerca de las particularidades de las comunidades negras en escenarios urbanos. Sobre las personas negras se ejerció la violencia del desarraigo territorial desde la colonización misma, cuando africanos y africanas fueron traídos a América, y esta violencia se ha ido reproduciendo

24 Agradecemos estas preguntas textuales de Martha Cecilia García, tutora del área Tierra y Derecho al Territorio, Movilización Social e Interculturalidad del Cinep/PPP.

sobre las comunidades afrourbanas a causa de la segregación racial, los procesos de gentrificación producidos por intervenciones dirigidas a la rehabilitación y la renovación urbana en sectores populares. De manera que, cuando institucional y socialmente se establece el territorio como un criterio que define a una comunidad como grupo étnico, estamos hablando entonces de un campo que siempre ha estado en disputa para las comunidades negras afrourbanas.

Quizá tendríamos que hablar de trayectorias territoriales de un derecho constantemente negado; tendríamos que hablar de intervenciones territoriales permanentes, producidas en nombre del desarrollo turístico, que ha leído a las comunidades negras como una presencia antiestética para la experiencia visual del turismo: la antiestética de su negrura en sí misma y la antiestética de su pobreza. A partir de estas intervenciones, las comunidades negras en Cartagena han sido permanentemente dispersadas, fracturando historias comunes y obligándolas a nuevos comienzos. Tras esta expulsión, muchos de los sujetos que una vez fueron habitantes de estos territorios, ahora ingresan a estos como proveedores de servicios en el marco del comercio informal, incluso del turismo sexual. Así, pasan a habitarlos temporalmente o a ser nombrados como ocupantes del espacio público.

Casos emblemáticos de esta segregación y dispersión han sido los desaparecidos barrios de Pekín, Pueblo Nuevo y Boquetillo, los cuales estaban ubicados en lo que hoy es el sector de Las Tenazas frente a las murallas. A este respecto el historiador Javier Ortiz anota que:

> En 1937 los humildes barrios de pescadores, Pekín, Pueblo Nuevo y Boquetillo, formados a principios del siglo XX entre el mar y la extensión de la muralla que va del baluarte de Santo Domingo al de Santa Catalina, fueron desalojados y sus habitantes enviados a las zonas marginales de la ciudad. En el proyecto de modernidad y en la idea de progreso que las autoridades de Cartagena de Indias imaginaban, no se contemplaba la presencia de estos barrios al lado del corazón histórico de la ciudad. Por ningún motivo se iba a tolerar la presencia de "casuchas miserables", construidas justamente al lado de las murallas a las que se les empezaba a

rendir culto y en las que se depositaban las esperanzas de un generoso porvenir turístico. (Ortiz, 2013, párr. 3)

El segundo caso emblemático, un poco más documentado que los anteriores, es Chambacú. En 1971 se adelantaron las obras de traslado de más 1300 familias de este barrio, ubicadas a menos de un centenar de metros del centro histórico de Cartagena. De Ávila argumenta que esta iniciativa había sido acompañada por los medios de comunicación, presentándola como la única vía para dirigir la ciudad hacia el desarrollo económico y constituirla como principal ciudad turística de Colombia. De esta forma, se construyó una imagen extremadamente negativa de los habitantes del barrio, en aras de presentarlos como un peligro latente para la sociedad cartagenera. Así se construyó el miedo hacia los chambaculeros y chambaculeras, el cual los condenaría a la exclusión social y engendraría claros patrones de segregación urbana (De Ávila, 2008, p. 1).

Como bien anota Javier Ortiz, los habitantes de Chambacú, afrodescendientes, pobres en su gran mayoría, fueron obligados a cargar con su miseria a otros lugares, lo que generó la fragmentación del tejido social que por años habían construido. Con el tiempo, Cartagena se convirtió en el principal puerto marítimo de la nación y en la ciudad industrial más importante de la Región Caribe, además en el destino turístico más atractivo del país. Sin embargo, a la par de este crecimiento, también creció una ciudad en los márgenes a la que los beneficios de este desarrollo nunca llegó y que, incluso, fue este mismo modelo el que confinó a muchos de sus habitantes a la periferia (Ortiz, 2013).

Las 1.300 familias que habitaban Chambacú fueron reubicadas en cinco barrios diferentes, cuatro de estos en el sur de la ciudad. Sin embargo, algunas no quisieron trasladarse a esta zona y se asentaron en los barrios de invasión que se estaban conformando en las faldas del cerro de La Popa, con la intención de mantener la cercanía con el centro y las playas de la ciudad en donde desarrollaban sus actividades económicas. Este desalojo aparece como hito importante en la historia de poblamiento de los barrios del cerro de La Popa —y de otros de la ciudad— que hoy también enfrentan

amenaza de —otro— desalojo por los megaproyectos. En su momento —y aún hoy— los chambaculeros y chambaculeras no eran leídos como grupo étnico, era una población racializada que representaba un obstáculo para el desarrollo turístico de Cartagena.

Los desalojos que han sufrido las y los habitantes de Pekín, Pueblo Nuevo y Boquetillo (1939) y Chambacú (1971), en nombre del desarrollo turístico, han vulnerado el derecho al territorio sin que, en su momento, las comunidades contaran con los recursos políticos para defender este derecho. La evidencia demuestra que estos barrios fueron intervenidos con promesas de desarrollo, mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes, protección frente a situaciones de riesgo —en el caso del cerro de La Popa siempre se hace referencia a la amenaza de deslizamiento—, pero luego fueron aburguesados y, en Cartagena, eso también supone blanquearlos. En palabras de Javier Ortiz, "después de las reubicaciones sabemos lo que viene. La valorización de los terrenos, la solución a los problemas de derrumbe e inestabilidad de los suelos, y la construcción de viviendas de estratos altos" (2017, párr. 5).

Será importante para Cartagena seguir trabajando en ejercicios de memoria que nos permitan comprender el carácter racial de las desigualdades que enfrentan los y las habitantes de sectores populares, documentar la segregación racial y las trayectorias territoriales que han seguido las comunidades negras a causa del modelo de desarrollo fundamentado en el turismo. Habrá que reconstruir esas memorias con la participación de líderes y lideresas de organizaciones sociales.

Con respecto a esto último, también se presentó una diferencia entre el nodo de Cartagena y el del sur de La Guajira. En La Guajira, las organizaciones que participaron en el proceso de formación política también estuvieron vinculadas al proceso de formación en investigación local participativa. Eso supuso que ambos procesos contribuyeron a la producción de materiales que servirán para fortalecer las luchas territoriales, que son el centro del material titulado *De aquí no nos sacan*. En contraste, en Cartagena, Jairo nos ha reiterado la necesidad de que las organizaciones también participen de procesos de investigación local, realicen análisis críticos y produzcan materiales. Para él, líderes y lideresas

estuvieron muy pasivos durante el proceso de formación política desarrollado en Cartagena, a su juicio, porque se les negó un lugar en la producción de conocimientos locales.

> […] me doy cuenta, ahora cuando estamos articulando con los jóvenes y los profesores, y en el caso de las organizaciones sociales, cuando los profesores tiene sus metodologías pedagógicas, pero profundizan en trabajos de investigaciones de campo, los jóvenes igual lo están camellando por ese lado y muy chévere, pero las organizaciones sociales que también son una pieza fundamental en todo esto del desarrollo de las comunidades y en la defensa del territorio, con todas sus bondades y defectos, sentí que no tenían la misma prioridad dentro del proyecto sin darles también esas herramientas de investigación, esas cosas en que si bien es cierto Cinep tiene muchísima experiencia en ellas y pueden aportar mucho en nuestras comunidades, se limitaron a unos talleres [el proceso de formación política] de 8 a 3, nos despedíamos, el refrigerio, chao, el listado y regresaban en el próximo taller y listo. Entrábamos y lo mismo, y no quedó como que un producto como se le planteó a los jóvenes y a los profesores que me parece fabuloso, excelente, pero a las organizaciones se les dejó allá con los talleres y bien el que asimiló y el que no, no. No ha quedado ningún producto tampoco, sabemos si hay algunos saberes que, por no haber tenido en cuenta a esas organizaciones, a esos líderes y lideresas, quedaron unos saberes ocultos ahí, que no pudimos también de pronto resaltar dentro de este proyecto. (Jairo, líder de la Mesa por la Defensa Territorial del cerro de La Popa, comunicación personal, 13 de agosto de 2017)

Para cerrar, hay un asunto que anotar a partir del relato de Jairo. La formación política hay que pensarla como proceso y no como asistencia a talleres. Su relato nos hace dos sugerencias; 1. Que la investigación también es una estrategia de empoderamiento, sobre todo cuando esta apela a ejercicios de memoria, como ocurrió en Cartagena; 2. La investigación local reconoce los saberes que, sobre el contexto local, tienen los propios sujetos investigadores. El desarrollo

de procesos de investigación por parte de líderes y lideresas nos hubiese permitido reconocer su propio saber, sobre todo porque en los talleres ocuparon únicamente el lugar de sujeto en formación.

Sin embargo, consideramos importante diferenciar entre procesos y productos, sobre todo insistir en que estos últimos no son fines en sí mismos, sino, insistimos, recursos para la acción política. Es por esta razón que hemos encontrado importante diseñar una estrategia de difusión de los materiales para hacer circular ese conocimiento local producido, más allá de habitar las bibliotecas de las escuelas y estantes de las organizaciones. Necesitamos crear una estrategia que nos permita pensar con otros maestros, maestras, líderes y lideresas, investigadores e investigadoras, qué hacer con ese conocimiento, cómo usarlo políticamente y qué caminos debemos seguir caminando.

Acompañamiento o el acto de caminar con otros y otras

Hay dos formas de entender el acto de acompañar, el primero es *estar con* una persona y el segundo *ir junto* a ella; aquí elegimos entender el acompañamiento como *ir-caminar con* maestros y maestras en el diseño, implementación y sistematización de sus proyectos integrados de aula. A continuación, exponemos algunas reflexiones clave a partir del proceso vivido.

Reconocimiento de saberes locales y su problematización

En principio, el acompañamiento partió de reconocer el saber de maestros y maestras no solo sobre su respectiva área de conocimiento, sino también sobre la cotidianidad escolar y, de manera particular, las dinámicas de su aula. Para acompañar el diseño de proyectos integrados de aula, reconocer este saber resulta importante por dos razones: nosotras nos situamos como profesionales de las ciencias sociales, reconocemos nuestra falta de saber en áreas —convertidas más bien en asignaturas— como: matemáticas, inglés, biología, química, con algunas nos manteníamos en conflicto frente a su enseñanza obligatoria en la escuela hoy día, como era el caso de la religión, con contenidos exclusivamente cristianos. Sin embargo, además

de nuestra experiencia en metodologías y herramientas de diversificación didáctica, entendíamos que acompañar supone pensar con, crear con, acompañarnos en la incertidumbre y hacerla creativa.

Por otro lado, para el caso de las instituciones educativas del sur de La Guajira y Cartagena, apenas nos aproximábamos a estos contextos escolares; inicialmente, éramos unas visitantes. Apelando a viejas metáforas etnográficas, éramos las extranjeras, mientras maestros y maestras ocupaban el lugar del nativo, el que conoce su contexto local. Sin embargo, nosotras, a partir de las claves analíticas de la perspectiva intercultural y de género, entraríamos a problematizar con los y las docentes algunas lecturas naturalizadas de ese espacio local.

Es bueno anotar que, a nuestro modo de ver, en los encuentros de acompañamiento que sostuvimos con maestros y maestras, no se mantuvo —no necesariamente o, por lo menos, no siempre— una relación vertical de conocimiento entre maestros, maestras y asesora pedagógica. Es decir, no somos ingenuas al creer que no éramos vistas como un "saber experto" por parte de algunos docentes, pero no siempre ocupábamos esa posición. De igual manera, nos estábamos relacionando con unos sujetos que enseñan-forman a otros; por lo tanto, algunos se disputaban su posición de saber y, desde ahí, se relacionaban con nosotras. Esto ocurría de manera particular con maestros y maestras de secundaria de las áreas urbanas, algunos de los cuales estaban cursando o habían terminado estudios de maestría.

De manera implícita, estos maestros y maestras reclamaban que se les reconociera su formación y trayectoria de investigación; en ocasiones reclamaban que se les había tenido en una posición de subordinación frente a quienes enseñan en universidades o frente a investigadores adscritos a centros de investigación, como nosotras. De manera que, estos maestros y maestras pugnaban por mantener su estatus y no ser situados únicamente como el sujeto-formado por las asesoras de Cinep/PPP, sobre todo cuando estos acompañamientos se desarrollaban en el espacio escolar donde eran ellos y ellas quienes ostentaban una posición de poder frente al conocimiento. Era claro que algunos, de manera consciente, no querían mantener una relación de saber/poder con nosotras, sobre todo si a esto le agregábamos que éramos mujeres jóvenes, menores que ellos y ellas.

Los encuentros de acompañamiento fueron fundamentales en tres sentidos: 1. Problematizar el contexto; 2. Diseñar las actividades del Proyecto Integrado de Aula conforme al problema de contexto seleccionado; 3. Sistematizar experiencias.

Como anotábamos antes, nosotras entendíamos que maestros y maestras dominaban el saber de su área de conocimiento y de su contexto escolar, y que nosotras pensaríamos con ellos y ellas un Proyecto Integrado de Aula capaz de preguntarse por la diferencia étnico-racial y de género en la escuela. Ahora bien, acompañar supone, de manera fundamental, hacer preguntas y estas casi siempre resultaban conflictivas. Nosotras proponíamos unas perspectivas para leer la educación y la escuela (la interculturalidad y género), que no eran claves interpretativas en la mayoría de maestros y maestras de estos nodos, que apenas entraban a trabajar con Cinep/PPP.

El acompañamiento, en los momentos iniciales, consistió en un ejercicio de problematización a través de la pregunta por el contexto de la escuela, la relación de la escuela con la comunidad, las relaciones maestro-maestra-estudiante, los problemas que enfrentan los grupos étnicos en estos nodos, relaciones de género en la escuela, geografías escolares generizadas, el lugar que ocupa la diferencia étnico-racial, de género y sexualidades en la escuela a nivel curricular y en el diseño de metodologías, entre otras preguntas problematizadoras que hemos venido exponiendo a lo largo de este libro. En ese sentido, pretendíamos leer de nuevo la escuela y esto resultaba problemático por los aspectos abordados en el capítulo dos.

Este momento inicial de problematización resultó particularmente difícil porque algunos maestros y maestras se situaban en lógicas de disciplinamiento del cuerpo y, en ese sentido, planteaban de manera recurrente una preocupación por la convivencia, pero en clave de disciplina; lo anterior, vinculado a una lectura naturalizada de la violencia en los sectores populares. Otros se preocupaban por la poca participación de sus estudiantes indígenas, que definían como "tímidos". Algunos maestros y maestras también mostraban una preocupación por la pérdida de tradiciones a partir de una noción esencialista de la identidad, sobre la que también fue necesario debatir.

Lo anterior provocó debates permanentes acerca de las representaciones de maestros y maestras sobre las diferencias étnicas, que ha sido objeto de reflexión durante todo el proyecto. En resumen, podríamos decir, desde nuestra posición de asesoras, que acompañar —en términos de caminar con—, en primera instancia, supuso desnaturalizar una serie de lecturas que operan en la escuela sobre los grupos étnicos, las identidades de género y las sexualidades no normativas para aproximarnos a plantear problemas que, al ser abordados en el aula, contribuyeran al reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos y de otros sujetos que ocupan posiciones de desigualdad y exclusión. Podríamos decir que plantear ese tipo de discusión supone que maestros y maestras revisen sus propias representaciones de la diferencia, qué estereotipos contienen dichas representaciones y si están en vía del reconocimiento o de reproducir las desigualdades. Diríamos, también, que esto supone revisión del currículo, las metodologías y las relaciones cotidianas. Nosotras identificamos que los problemas que decidieron abordar maestros y maestras se ubican en tres grandes campos: 1. Los que se preguntan por la identidad, en clave de lo propio y el autorreconocimiento; 2. Los que se preguntan por el territorio y los impactos ambientales; 3. Los que se ocupan de narrativas y oralidades para la recuperación de saberes ancestrales, que contienen críticas a la idea de progreso occidental.

En cuanto al diseño de actividades, pensamos los encuentros de acompañamiento como un acto productivo-creativo en que maestros, maestras y asesoras aportaron sus saberes, en un espacio más íntimo y de mayor complicidad que no permitían las aulas donde se desarrollaba el diplomado. Estos encuentros podían realizarse tanto en las instituciones educativas, como en las casas de los y las docentes. Los encontramos creativos porque los problemas elegidos para trabajar no siempre encontraban referentes metodológicos en los libros de texto escolar sugeridos por el MEN o en aquellos que habían usado algunos maestros y maestras durante toda su vida en el magisterio. Además, muchos de esos libros de texto disponibles en las escuelas favorecían la reproducción de estereotipos racistas en torno a los grupos étnicos. En este contexto, adquirían mayor sentido

los acompañamientos ante la incertidumbre experimentada frente al reto de crear actividades que permitieran desarrollar contenidos en función de un problema elegido, prescindiendo del libro de texto tradicional. En ese sentido, nos acompañamos en esa producción.

Nosotras traíamos una experiencia metodológica que nos permitió sugerir actividades y técnicas, algunas de las cuales no habían sido exploradas por maestros y maestras, como la cartografía social para abordar temas relacionados con el territorio tanto en lo urbano como lo rural; la cartografía también fue útil para identificar violencias que experimentan las mujeres, qué lugares perciben como inseguros en sus recorridos de la escuela a la casa. Las salidas a recorrer el territorio, como otra de las estrategias para abordar los problemas seleccionados, fueron importantes para identificar las afectaciones de los megaproyectos, la contaminación ambiental, pero también las condiciones de desigualdad —en el contraste privilegio-precariedad— en los territorios que habitan los y las estudiantes, como ocurrió en Cartagena con el proyecto "Yo soy manglar", a partir de la salida de campo los y las jóvenes fueron conscientes, con su propio cuerpo, de que el caño Juan Angola divide dos zonas claramente desiguales, una de las cuales —la orilla de la exclusión— era habitada por las y los estudiantes.

Aminta, quien es maestra, lideró el proyecto titulado "Mushaisha: afectaciones de carbón en mi territorio", en su sistematización relata que, a partir de la salida de campo, identificó que los:

> […] niños varones tienen mayor conocimiento de los caminos, nombres de árboles, zonas de pastoreo, características de los jagüeyes, entre otros aspectos que reflejan un rol de género muy enmarcado en la educación propia desde la primera infancia. Las funciones de los hombres están más dirigidas a los trabajos de campo, los que exigen fuerza física, tales como cortar leña, pastorear a los animales, cultivar la tierra o construir las casas. (Peláez, 2018, p. 18)

Además, el aula se agota como único lugar de pensamiento y los estudiantes son expuestos en todos sus sentidos cuando salen del aula. Así, Marly relata que al salir con sus estudiantes les convocó

a "ver, oler, escuchar y sentir las zonas del manglar". Las y los estudiantes llevaron bitácoras durante el desarrollo del Proyecto Integrado de Aula y, orientados por maestros y maestras, desarrollaron habilidades de escritura, así como de descripción y análisis a partir de sus propias impresiones. Por otro lado, el desarrollo de proyectos integrados de aula ha fortalecido la presencia de figuras espirituales en la escuela —como mamos, sagas, al igual que sabedores y sabedoras—, tanto en lo rural como en lo urbano, a las cuales se acudió en los proyectos que apelaron a la oralidad para la recuperación y/o fortalecimiento de saberes ancestrales. En ese sentido, estudiantes reconocieron otros saberes y otras figuras de saber.

Para el caso particular de maestras y maestros que trabajan con estudiantes afrodescendientes en el sur de La Guajira y Cartagena, quienes encontraron que a nivel de contenidos lo afro era una ausencia, el acompañamiento fue importante para sugerir otras literaturas, las cuales ya hemos mencionado. Además de leer a literatas como la afrocolombiana Mary Grueso, tuvimos la oportunidad de llevar a esta mujer a los dos nodos para compartir su experiencia. La presencia de Mary fue posible por el interés de una de las docentes cartageneras que insistió en traerla para darle cuerpo a su poesía y que sus estudiantes la sintieran "real". Mary narró sus poemas y los actuó con toda su visceralidad; así mismo, desarrolló un taller de muñecas negras. Los y las estudiantes escucharon, vieron, tocaron a la mujer que había escrito los cuentos y poemas que antes les habían leído y dramatizado sus maestras. Insistimos entonces que los acompañamientos fueron espacios para trabajar en hacer la ausencia, presencia.

Hubo que reflexionar mucho al respecto. Recordamos que un grupo de maestras, en su interés de llevar al aula literaturas que nombraran a las personas negras, en una ocasión propusieron un poema que hacía alusión a los niños negros que, de puros, tenían el alma blanca. Hubo entonces que plantear una serie de preguntas que hicieran emerger las representaciones de las personas negras contenidas en el poema: ¿Qué representa el alma? ¿Qué representa el cuerpo? ¿Por qué se separa alma de cuerpo? ¿Por qué el alma es blanca? ¿Por qué se blanquea el alma de un cuerpo negro?

En algunos proyectos la forma de hacer la ausencia presencia fue produciendo narrativas con el concurso de estudiantes y maestras, como el cuento de "Las tres guajiritas", que narra las afectaciones que la minería ha causado al agua en el sur de La Guajira. Esta historia implicó no solo la producción narrativa escrita, sino que, además, se llevó al nivel de una producción audiovisual, para lo cual niños y niñas elaboraron muñecas y casas de barro para recrear el contexto de la ranchería. Lo mismo ocurrió con el proyecto de "Venga le cuento un cuento" en el que, a partir de la lectura de poemas como "Rotundamente negra" (de Shirley Campbell Baal), Negra Soy (de Mary Grueso), entre otros, niños y niñas produjeron sus propios poemas. Estos cuentos y poemas, además de ser usados en la respectiva clase, podrán seguir siendo usados en otros cursos. Lo anterior demuestra que maestros, maestras y estudiantes pueden producir materiales susceptibles de ser usados en el aula.

Ahora bien, los acompañamientos también contienen un gran componente emocional en el diseño e implementación de actividades. En los encuentros, maestros y maestras compartían con nosotras su felicidad cuando la actividad resultaba exitosa, o su tristeza y frustración cuando no se podía desarrollar como se había planeado por dificultades institucionales, que eran bastantes. El acompañamiento era intencionadamente un espacio para que afloraran estos sentimientos y elaborarlos a partir de la pregunta ¿Cómo les fue?, después de implementada una actividad. Nosotras estábamos dispuestas a escuchar y a generar actos de reflexividad sobre por qué la actividad no resultó como se tenía previsto, cómo reorganizarnos y planear nuevas actividades; nunca nos situamos en la lógica del fracaso —en términos pedagógicos—, sino en el aprendizaje permanente. De este modo siempre nos movimos en la lógica del diseño de actividades-implementación-diseño. Todas las actividades se estaban experimentando siempre; permanecíamos en ejercicios de prueba.

Intentando diseñar actividades, discutíamos entre todos y todas de qué manera podían resultar mejor. Recordamos que cuando propusimos trabajar el cuento de la niña bonita —que es una niña negra— discutimos qué tendría mayor efecto: ¿Leer al inicio de la actividad el cuento o proponerles a los y las estudiantes —antes de

conocer el cuento— que dibujaran una niña bonita? Debido a que queríamos identificar cómo imaginaban la belleza niños y niñas, decidimos optar por el dibujo inicial. Este ejercicio resultó muy exitoso y, de esa manera, pudimos proponer que se realizara en otros proyectos que también habían decidido trabajar este cuento. Así que, una actividad exitosa también ofrecía sugerencias metodológicas para otros grupos; no era un éxito narcisista.

Debemos decir, que el contenido emocional de los acompañamientos también respondía a asuntos que escapaban a lo estrictamente pedagógico. Varias maestras con las que trabajamos experimentaban violencias por parte de sus parejas; puesto que nosotras poníamos en consideración las relaciones de género y problematizábamos relaciones de poder en espacios que se entendían privados, como la familia, estas maestras nos consideraban mujeres que podían comprender su situación y con las que podían elaborar reflexiva y críticamente esta experiencia.

Las mujeres, a partir de los módulos de género y los encuentros de acompañamiento en los que se exponían permanentemente discusiones "de género", empezaron a nombrar como violencia contra las mujeres lo que les ocurría en sus espacios familiares y sus relaciones de pareja, pero no encontraban en otras mujeres (amigas, madres, vecinas) un marco de referencia común para conversar, puesto que estas naturalizaban y toleraban la violencia; siempre impulsaban a estas maestras a realizar actos de sacrificio —donde ellas resultaban las sacrificadas— para mantener la familia unida y la ficticia armonía familiar. En este contexto, nosotras no éramos solo asesoras, éramos mujeres que cuestionaban las estructuras patriarcales, lo que nos situaba en un lugar cercano y de confianza para conversar. En varias de las sesiones, las mujeres provocaron estas conversaciones antes de entrar en materia de los proyectos integrados de aula; estas maestras sacaban las violencias del orden de lo íntimo y nos la compartían; nosotras aprovechábamos entonces para hacer de lo íntimo algo político y así reflexionar sobre las relaciones de poder y desigualdad, y cómo eso también debía ser objeto de intervención pedagógica. Fuimos muy conscientes de que estábamos trabajando fundamentalmente con mujeres, eran

mayoría en todos los nodos, y que para muchas de ellas los acompañamientos resultaban terapéuticos.

En cuanto a la sistematización, los acompañamientos fueron fundamentales para agudizar las reflexiones de maestros y maestras sobre los resultados de las actividades, a medida que se iban implementando. En primera instancia, nuestra interpelación como asesoras pedagógicas tuvo un lugar importante para empezar a sospechar de lo obvio y lo armonioso. Maestros y maestras tendían a narrar los resultados de las actividades en términos de cambios inmediatos, a menudo nos decían que los estudiantes no eran ya tan racistas, por ejemplo. Nosotras nos situábamos más desde el lugar de la tensión y problematizábamos las lecturas romantizadas del cambio que se produce sin conflicto.

Por otro lado, algunos maestros y maestras, en su tradición de archivar los ejercicios realizados en el aula, no reflexionaban lo suficiente sobre los materiales producidos por los y las estudiantes, no los interrogaban. Fue trabajo nuestro interrogar el detalle, ese que a simple vista resulta insignificante. Por ejemplo, ¿Por qué un estudiante de Cartagena dibuja su casa con chimenea? ¿Por qué un estudiante dibuja siempre edificios en su contexto local?, ¿acaso representa el norte de Cartagena? Entonces, ¿cómo nos enseñan a narrar la ciudad?

Estas reflexiones implicaban cuestionarnos sobre el lugar de la escuela y el de los maestros y las maestras en la construcción de esas representaciones, así como el significado de asumir tal responsabilidad. Es decir, enseñar siempre Cartagena desde lugares turísticos, por ejemplo. O cuando niños y niñas dibujaron a una niña bonita blanca, ojos azules, rubia, preguntamos ¿Por qué imaginan así la belleza? La primera respuesta de maestros y maestras responsabilizaba a los medios de comunicación, pero preguntábamos si la escuela también tenía responsabilidad en esto ¿Cómo son las niñas que protagonizan los cuentos que usamos en preescolar? ¿Cómo aparecen representadas las personas afrodescendientes e indígenas en los textos escolares tradicionales? En ese sentido, el ejercicio de sistematización que nosotras proponíamos en los acompañamientos suponía analizar los resultados de las actividades implementadas en interlocución con la práctica pedagógica; suponía, por parte

de maestros y maestras, exponerse a la interrogación, a la duda, la crítica, volverse sujeto de su propia reflexión y no solo el estudiante; hacer ejercicios de reflexividad.

Por otro lado, el acompañamiento fue muy importante para estar con maestros y maestras en el ejercicio de escritura que, a un buen número, les generaba temor. Para muchos era su primera experiencia de sistematización y les emocionaba, tanto como les atemorizaba, la idea de ser autores y autoras de un texto producido a partir de su experiencia pedagógica. Maestros y maestras eran hábiles diseñando e implementando actividades, pero experimentaban la inseguridad de narrarlas, de ponerlas en un formato escrito con carácter reflexivo. Yema nos dijo en una entrevista:

> Ahí [en la sistematización] fue donde se me hizo como que, ya yo no voy a seguir, porque yo cómo voy a hacer esa sistematización, qué voy a hacer, qué tengo que hacer. Entonces tenía que estar llamando mucho a Luisa, ahí fue donde me dio más duro [...] estaba insegura. Tenía inseguridad de que las cosas que yo había hecho estaban bien o estaban mal [...] El escrito para mí [lo que más le hacía sentir insegura]. Porque yo, mis actividades las había realizado bien y me había ido muy bien en mis actividades, lograba los objetivos que me trazaba porque en cuanto, fue rapidito que ellos agarraron lo del reconocimiento, que fue tan así que ellos ya después hablaban con su mamá y le preguntaban sobre, y le decían sobre origen, hablaban de quiénes eran los primeros que habían llegado, que eran unos negros, que se llamaban tal, tal, tal. O sea, yo vi que ellos se apropiaron de esos temas, del tema y que ya ellos no están llamándose que "el negrito", no sé qué, no. (Yema, maestra afrodescendiente del sur de La Guajira, comunicación personal, 27 de junio de 2017)

Maestros y maestras afirmaban que la oralidad y la escritura eran diferentes y que esta última tenía un mayor nivel de exigencia; parecía, justamente, que en esas formas de hablar y escribir según formatos académicos especializados se legitima —o se deslegitima— un saber. A menudo, nos enfrentábamos al sentimiento

de maestros y maestras de "no saber escribir", haciendo referencia a esas formas legítimas de hacerlo en la academia que produce libros. Sin duda nosotras hacíamos esa exigencia también. Esto nos ha llevado a reflexionar sobre nuestras propias posturas moderno-coloniales de asumir la sistematización de experiencias: primero, en formatos escritos y, segundo, escritos en español. Ninguno de los textos fue escrito en dumuna, wayuunaiki o palenquero, aun cuando estas lenguas fueron objeto de reflexión pedagógica en algunos proyectos integrados de aula. Es más, aunque la oralidad fue una estrategia para apelar a otros saberes, las sistematizaciones realizadas volvieron la oralidad palabra escrita. Lo anterior, nos exige pensar otros formatos para sistematizar, es decir, que no sitúen como única opción válida la escritura en español.

Seminarios regionales

En el marco del proyecto se realizaron tres seminarios regionales —uno en cada nodo— con participación de maestros, maestras, líderes y lideresas de organizaciones sociales, jóvenes investigadores e investigadoras, así como docentes universitarios que acompañaron el diplomado. De igual forma, asistieron invitados e invitadas locales, nacionales e internacionales con trayectoria en las líneas de discusión propuestas en cada encuentro.

En todos los seminarios se abordó la educación intercultural en función de otras temáticas específicas relacionadas con temas de coyuntura. En el primero, esa temática fue la paz territorial; en el segundo, víctimas, memorias y excombatientes; en el tercero, conflictos territoriales y construcción de paz en el Caribe. En términos generales, los seminarios tuvieron los siguientes momentos: conferencias centrales, paneles, talleres pedagógicos, espacios para la presentación de proyectos integrados de aula y proyectos de investigación local participativa, salidas de campo para aproximarnos a los conflictos territoriales de cada nodo.

Los seminarios constituyeron espacios políticos importantes para ir pensando una agenda regional vinculante. A través de los distintos espacios de formación propuestos, hubo oportunidad de presentar

los megaproyectos y los conflictos territoriales que enfrentan los grupos étnicos en los diferentes nodos. Las intervenciones programadas en cada seminario le cedieron la palabra a organizaciones locales que gestionan luchas por la defensa territorial y situaron a los y las participantes —a través de las salidas de campo— en esos lugares en disputa, que han sido intervenidos y afectados por el modelo de desarrollo. En ese sentido, los seminarios promovieron discusiones de orden contextual-político donde el nodo en el que se realizaba el seminario se constituía en objeto de análisis. Así, en el primer seminario el sur de La Guajira fue el objeto de reflexión, en el segundo Cartagena y en el tercero la Sierra Nevada de Santa Marta. Se intentó debatir el contexto y los conflictos territoriales *in situ*.

Desde esa perspectiva, los seminarios problematizaban el escenario local pensando en articulaciones regionales. La particularidad de estos encuentros es que los análisis propuestos no solo se daban a partir de las intervenciones de los panelistas invitados e invitadas, sino que, al encontrarse todos los actores que participaban del proyecto, también se promovían diálogos regionales permanentes durante los días de encuentro, más allá de los espacios "formalmente" dispuestos para la reflexión. De esta forma, se debatía La Guajira, en La Guajira con gente que vive y lucha La Guajira desde la escuela, la investigación y la acción en las organizaciones sociales, con las que compartimos unas apuestas comunes desde nuestra participación misma en el proyecto Educación Intercultural. De este modo, teníamos no solo el saber del o la panelista, sino también el de los actores locales, con los que podíamos dialogar todo el tiempo, plantear preguntas y soñar juntos y juntas.

Esto tenía importantes efectos en los siguientes interrogantes, sobre los cuales debemos seguir profundizando: ¿Por qué y cómo luchamos en la región Caribe? ¿Cómo enseñamos la región Caribe? ¿Cuáles son los problemas de los grupos étnicos que debemos indagar en esta región? ¿Qué implica para los grupos étnicos del Caribe habitar esta región? Líderes y lideresas han podido hacerse un panorama más amplio de lo que se disputa en la región a través de estos seminarios, identificar agendas políticas locales, así como estrategias de lucha y formas organizativas. Han dialogado acerca de

lo que ha funcionado en otros contextos locales y sobre lo que puede ser replicable y lo que no.

También ha sido importante comprender la cosmovisión de diferentes grupos étnicos y su relación con el territorio. Nos llama la atención que, para algunos maestros y maestras, los seminarios les ha motivado a incorporar en sus aulas la visión de los otros grupos étnicos frente al agua, las piedras, la espiritualidad, es decir, distanciarse de la monorracionalidad occidental. Así mismo, nos han comentado que han pensado sus contenidos para presentar conflictos territoriales. Por ejemplo, incorporar el asunto de las represas y la contaminación al trabajar el tema de los ríos; de manera específica, incorporar toda una discusión sobre lo que está sucediendo con el río Ranchería; o hablar del cerro de La Popa al trabajar Cartagena como parte de la región Caribe y no solo pensar en el mar en términos icónico-turísticos al hacer referencia a esta ciudad.

No podemos asegurar que estos contenidos e interrogantes se los están planteando todos y todas, pero creemos que los seminarios pueden tener el efecto de empezar a enseñar la región Caribe a partir de otras narrativas que permitan comprender conflictos territoriales y las disputas y desigualdades que enfrentan los grupos étnicos. Y creemos que esto se verá fortalecido con los materiales producidos por maestros, maestras, jóvenes investigadores e investigadores.

IV

Sin posibilidad de clausura. Para seguir interpelándonos, exponiéndonos y afectándonos mutuamente

Nuestro abordaje indica que la educación intercultural es un campo permanentemente abierto y conflictivo, sin posibilidades ni aspiraciones de clausura. Por lo tanto, aquí no pretendemos concluir sino continuar haciéndonos preguntas e ir construyendo caminos colectivamente. En esta última parte, queremos plantear —y plantearnos— una serie de advertencias, que también podrían ser sugerencias, para avanzar en esta apuesta. Estas sugerencias pueden tomar el carácter de (auto) vigilancias epistemológicas, políticas y metodológicas, que han emergido después de reflexionar la experiencia vivida.

Discusiones que interpelan solo a ciertos sujetos

En la conversación con tono evaluativo que sostuvimos con Jairo, líder de la Mesa Territorial por la Defensa del cerro de La Popa, nos hizo un llamado de atención sobre la manera como, formativamente, abordamos el género y la interculturalidad en nuestro proyecto. Para Jairo, durante el proceso de formación el género tomó la forma de una sesión o un taller, pero nos faltó fortalecerlo como una perspectiva. Según nos relató, esto tuvo dos implicaciones relevantes. La primera relacionada con una lectura débil en clave de género frente a algunos de los asuntos abordados en la agenda de formación que no se inscribían en las sesiones o talleres “de género”.

La segunda implicación tiene que ver con los módulos y talleres "de género", los cuales, en su mayoría, estuvieron a cargo de mujeres que se asumen feministas o que han incorporado a su trabajo investigativo y político la categoría género y, de manera particular, el trabajo con mujeres. Además, parecía que solo en estos momentos formativos se problematizaban sistemas de opresión como el patriarcado y el heterosexismo. En contraste, algunos de los otros módulos y talleres, al prescindir de la perspectiva de género, dieron lugar a posturas y comentarios sexistas y homofóbicos por parte de algunos docentes y talleristas, como si estos no tuvieran la obligación de asumir estas otras luchas, porque no estaban académica y políticamente comprometidos con esos sujetos que reivindican derechos, no solo en nombre de su etnicidad, sino también en función de los lugares que ocupan en las estructuras de género y sexualidad heteropatriarcales.

De igual forma, hubo casos en los que se eludieron algunos contenidos específicos que la categoría género permite abordar, como diversidad sexual, o autonomía económica y política de las mujeres, conforme a la resistencia que estos temas generaban en contextos culturales específicos. En ese sentido, algunos talleristas se hallaron frente al conflicto sobre qué decir, qué callar, qué temas evitar.

Encontramos que la advertencia de Jairo estaba dirigida a construir una agenda de formación, y consolidar un grupo de docentes y talleristas, coherente con nuestras propias apuestas políticas. Parecía claro que todos los talleristas y docentes a cargo de los procesos formativos —por lo menos en su mayoría— asumían compromisos en contra del modelo de desarrollo que genera impactos negativos en los grupos étnicos; de hecho, cuando nos reunimos con ellos y ellas para pensar los contenidos específicos de sus intervenciones, siempre sugerimos pensarlo en clave de estos grupos. Sin embargo, no siempre se instó a los docentes y talleristas a pensar en clave de los sujetos con identidades de género y sexualidades no normativas, como si la presencia de dichos sujetos en los contenidos y reflexiones fuera más negociable.

Lo anterior, también nos exige pensar metodologías pertinentes para abordar los debates complejos a los que da lugar la categoría

género, que no solo se sitúan en la diversidad sexual. Hallamos que en las sesiones y talleres que se propusieron abordar "el género" los hombres se interpelaban poco, dando la impresión de que esos eran "asuntos de mujeres". En tanto que estos talleres apelaban a problematizar las relaciones de poder que se producen en lo íntimo y las relaciones afectivas, los hombres parecían feminizar estos asuntos y, por lo tanto, feminizaban también la reflexión marginalizándose de esta. Es así como advertimos la necesidad de desarrollar metodologías que permitan problematizar la construcción de masculinidades y sexualidades normativas.

Por otro lado, Jairo considera que los debates conceptuales en torno a la interculturalidad solo fueron materia de análisis en el diplomado dirigido a maestros y maestras, pero no se tuvo en cuenta este contenido en los procesos de formación política e investigación local participativa. Estos últimos procesos de formación profundizaron en los grupos étnicos como sujeto político colectivo, pero no en las discusiones conceptuales sobre la perspectiva intercultural; así, las reflexiones y debates estuvieron centrados en la situación de los grupos étnicos y las luchas por la defensa del territorio. Jairo nos sugería que esto, implícitamente, era otro modo de producir jerarquías entre los sujetos, del mismo modo como se pensó en que unos produjeran materiales investigativos y pedagógicos y otros no.

Huir de la disciplinarización del conocimiento

Los proyectos integrados de aula no solo se enfrentan a la dificultad y al reto de trabajar desde lo emergente; se enfrentan, también, a la disciplinarización del conocimiento, paradigma en el que se sitúan las instituciones educativas y que se instala, así mismo, en una lógica monocultural. Además de la fragmentación disciplinar, maestros y maestras en el diseño e implementación de los PIA enfrentan la jerarquía entre las áreas del conocimiento, producidas y reproducidas por las pruebas que el MEN hace a los y las estudiantes para "medir" la calidad educativa. En ese sentido, un reto que enfrenta la educación intercultural —y las metodologías que venimos implementando— es pensar de modo complejo.

La educación intercultural nos exige huir de "la tiranía de las disciplinas que invocan 'rigor científico' más que pensamiento crítico" (Mignolo, 2003, p. 17). Esta educación implica reflexionar ciertos problemas y partir de estos, no la disciplina por la disciplina. En este proyecto hemos propuesto pensar los currículos desde los problemas que enfrentan los grupos étnicos, lo que exige otorgar a estos grupos su respectivo lugar epistémico. Aún tenemos el reto de pensar a partir de epistemologías fronterizas, lo que supone pensar en el "límite de los conocimientos marginados por la diferencia colonial traducidos a la perspectiva indígena [y afrocaribeña] de conocimiento y a sus necesidades políticas y concepción ética" (Mignolo, 2003, p. 8).

En el marco de este proyecto, hemos procurado generar múltiples espacios para que maestros y maestras identifiquen, compartan, se encuentren y se expongan a esos conocimientos marginados. Sin embargo, como hemos planteado, enfrentamos múltiples tensiones con las políticas educativas. La estrategia que estamos siguiendo hasta el momento es intervenir los contenidos y las metodologías que circulan en el aula, una acción desde abajo que, en el largo aliento, esperamos tenga incidencia en las políticas de conocimiento. Hallamos potente el microespacio del aula, como lugar que no puede ser completamente vigilado e intervenido institucionalmente, que posibilita aproximar a los y las estudiantes a otras racionalidades —con y desde otros sujetos— que permitan cuestionar el modelo de desarrollo desigual. Es así como encontramos que escuela y organizaciones sociales, maestros, maestras, líderes, lideresas y jóvenes, a partir de prácticas pedagógico-políticas e investigativas pueden implicarse en un radical movimiento contrahegemónico.

Y por la necesaria construcción de una agenda política regional

Este proyecto, en el largo aliento, le apunta a la construcción de una agenda política regional, capaz de articular problemas y demandas locales y regionales. La construcción de esta agenda supone considerar: 1. Sujetos que representan variados y articulados antagonismos, desigualdades y demandas: grupos étnicos, mujeres, jóvenes, sujetos

urbanos y rurales; 2. Diferentes ámbitos de acción: escuela, comunidades, organizaciones sociales; 3. Diferentes estrategias: educación (formal y popular), investigación local, movilización social, exigibilidad de derechos a través de herramientas jurídicas, entre otras.

En términos generales, podemos asegurar que el proyecto "Educación intercultural por la defensa de los derechos de los grupos étnicos" constituyó un escenario complejo de interpelaciones, en el que cada actor era interpelado al tiempo que interpelaba a otros. A partir de los diferentes espacios dispuestos en el proyecto, y que presentamos reflexivamente a lo largo de este libro, hemos propiciado y/o fortalecido el encuentro con el Otro.

En ese encuentro, que implica impulsar ejercicios de reflexión crítica frente a nuestras propias lecturas de la alteridad, hemos planteado permanentemente las siguientes preguntas: ¿cómo represento a los otros (hombres y mujeres de los grupos étnicos, de espacios urbanos y rurales, entre otros)? ¿De qué manera esas representaciones del otro excluyen, discriminan, segregan? ¿En qué circunstancias he usado a ese otro como puente para validarme a mí mismo? ¿En qué circunstancias yo he sido el puente del otro para legitimarse? ¿De qué manera ese otro y yo ocupamos posiciones de subalternidad? ¿Cómo nuestras subalternidades nos vinculan? ¿Cuáles son las múltiples y diversas maneras en que estamos siendo afectados por el modelo desarrollista de la modernidad occidental[25]? ¿De qué manera desde las posiciones subalternas que ocupamos (de etnia, raza, género, clase social) planteamos críticas al modelo desarrollista? ¿Cómo avanzar en la construcción de un proyecto solidario para contestar y resistir a ese modelo? ¿Qué responsabilidades ético-políticas debemos asumir para con nosotros mismos y los otros?

En primer lugar, en este proyecto entendimos que incomodarnos con estas preguntas implicaba superar ese sujeto interior, encerrado en sí mismo, solipsista y dedicado a hacer exclusivamente

25 Recordamos que para Escobar "desarrollo y modernidad involucran una serie de principios: el individuo racional, no atado ni a lugar ni a comunidad; la separación de la naturaleza y la cultura; la economía separada de lo social y de lo natural; la primacía del conocimiento experto por encima de todo otro saber" (citado en Archila y García, 2016, p. 141).

preguntas sobre él mismo (Butler, 2009). Nos propusimos contribuir a la consolidación de diálogos interculturales, puesto que, como plantea Gudynas, cualquier alternativa al desarrollo no puede plantearse desde el monólogo cultural, supone un intercambio cultural (citado en Archila y García, 2016). Avanzar hacia una agenda política regional para la defensa territorial supone, necesariamente, superar el yo autista y egoísta que se presume soberano, autoequilibrado y autocontenido.

Justo en ese sentido, queremos finalizar destacando la potencia de ciertos espacios y plantear los escenarios de reto. A lo largo del proyecto reafirmamos la necesidad de diálogos interculturales que hagan posible interpelarnos, dejarnos afectar por el otro y su vulnerabilidad; y encontrar en su vulnerabilidad la mía también. Se trata de comprender, acudiendo a Butler, que "mi vida está implicada en otras vidas. Mi vida no es completamente mía. Venimos al mundo necesitados de una hospitalidad y esta condición vulnerable no puede eludirse, no puede ser superada" (Mèlich, 2014, p. 314).

Estas posibilidades de interpelación y exposición constitutiva se generaron en diferentes espacios de formación en los que actores de los grupos étnicos fueron invitados a los diferentes nodos para compartir los significados construidos sobre su territorio y, a partir de ahí, problematizaron el modelo desarrollista. Consideramos que uno de los escenarios más potentes fueron los seminarios regionales de educación intercultural. Estos representaron el encuentro con esos otros —indígenas, negros y afrodescendientes de la sierra Nevada y sur de La Guajira; negros, afrodescendientes y palenqueros de Cartagena; representaron "la exposición e ingreso de su rostro, o de su cuerpo, en el campo de lo visible" (Butler, citada en Pérez, 2010, p. 30).

Esos otros que habían sido narrados en sesiones del diplomado en educación intercultural o en talleres de formación política adquirieron rostro en estos seminarios; lograron mayor visibilidad y legibilidad. Si en Cartagena había una suerte de demanda ética-política de compromiso y responsabilidad con los sujetos y problemas de la Sierra Nevada y el sur de La Guajira, a su vez, en el sur de La Guajira y la Sierra Nevada planteábamos esta misma demanda

para con los sujetos de Cartagena, había entonces que darle rostro —y territorio— a esa demanda.

Como plantea Butler,

> ¿Acaso para responder al otro no es necesario, en primer lugar, saber quién es ese "otro"? Toda sociedad establece un "sistema de significaciones" que, en definitiva, es un "sistema de reconocimiento", esto es, una "ontología social", un conjunto de categorías, de signos, que me dicen quién es ese otro al que tengo que responder y del que tengo que ocuparme. Esto significa que en toda cultura habita una "gramática", esto es, una serie de "dispositivos categoriales", de "imaginarios", que establecen en qué condiciones algunos individuos tienen derechos jurídicos, morales, científicos, etc., que les protegen o, por el contrario, que justifican su exterminio. (Mèlich, 2014, p. 326)

Si entendiéramos que ese exterminio puede estar referido no solo al asesinato de las personas o grupos, en términos de acabar con su vida biológica, sino también a exterminios simbólicos y culturales, que también son materiales, podríamos decir que solo poniéndole rostro a las víctimas del desarrollo desigual en Cartagena, la Sierra Nevada y el sur de La Guajira, exponiéndonos a estos sujetos, dejándonos interpelar por ellos, podemos comprometernos. Se trata de combatir lo que las representaciones dominantes —cómplices de ese modelo de desarrollo— ocultan, en palabras de Butler, otras vidas, otras formas de vida, otros modos de ser (Mèlich, 2014).

En los diferentes seminarios gestionamos la pregunta vital de ¿quién eres? Que para Butler se trata de una pregunta que afirma la existencia de otro que no me es del todo conocida o cognoscible (Butler, 2009). Cavarero sostiene que Arendt se concentra en una política del «quién» con el objeto de establecer una política relacional en la cual la exposición y la vulnerabilidad del otro representen para mí una demanda ética primordial (Butler, 2009). Así, los seminarios posibilitaron que los grupos étnicos con los que trabajamos narraran quiénes eran, y esa respuesta contiene significados

construidos colectivamente, cómo viven y aspiran vivir, cómo ese proyecto de vida es violentado.

En este proyecto hemos planteado que los grupos étnicos, en los tres nodos, están involucrados en conflictos en torno al desarrollo. Gudynas plantea tres tipos de disputas frente al desarrollo:

> Unas enfocadas en asuntos acotados o en espacios localizados que no cuestionan la noción de desarrollo, sino que tratan de solucionar problemas derivados de éste, muchas veces a través de una compensación económica. En las segundas, las discusiones superan lo particular para proponer desarrollos alternativos, especialmente en torno al papel del Estado en la regulación de la actividad extractiva. Las disputas de tercer tipo giran en un horizonte más amplio y exploran las alternativas al desarrollo. (citado en Archila y García, 2016, p. 145)

Estas opciones no son lineales ni se excluyen entre sí, aunque mantener las luchas en el nivel local y particular es más conveniente para las empresas extractivistas (Gudynas, citado en Archila y García, 2016). Al respecto, Archila y García (2016) sostienen que en el sur de La Guajira, y concretamente en el resguardo Provincial, se está viviendo un proceso acelerado de radicalización, especialmente a partir de la propuesta de desviación del cauce del río Ranchería para la explotación de carbón por parte de la empresa Carbones del Cerrejón. Sin embargo, al tiempo que se produce esta radicalización, están discutiendo con la empresa una eventual compensación por los impactos negativos de la minería en su territorio.

Nosotras creemos que los grupos étnicos están poniendo en disenso la noción dominante de desarrollo, frente a la cual estos grupos representan vidas y prácticas culturales sacrificables. Entonces, en estos encuentros regionales hemos generado ese espacio para elaborar y comprender los disensos y estimular redes, que es nuestro propósito para una segunda fase del proyecto. En este propósito, las nociones de territorio y defensa territorial nos vinculan, en contraste, con una idea moderna de desarrollo desterritorializada. La apelación al territorio, embargado de

significados producidos histórica y colectivamente, es una contestación a ese desarrollo.

En nuestro último seminario realizado en Atshintujkua, capital del pueblo wiwa, conversamos sobre conflictos territoriales y, de manera particular, lo que está ocurriendo con la represa construida en el río Ranchería. En estas discusiones participaron líderes wiwa, quienes nos expusieron a su interpretación del río como lugar sagrado; posterior a varios días de discusiones, nos dirigimos a las instalaciones del Consorcio Río Ranchería para conocer su versión de la represa. Encontramos que los actores de los diferentes nodos cuestionaron duramente estas versiones que enfatizaban en la ganancia de llevar agua potable a diferentes municipios y evitar inundaciones; metas que, hasta el momento, habían fracasado.

Sin embargo, una vez que maestros y maestras, líderes, lideresas y jóvenes investigadores e investigadoras se acercaron a la represa, sus impresiones y conmociones excedían el hecho mismo de estas metas incumplidas, los actores del nodo Cartagena —afectados por los significados wiwa sobre el territorio— decían "cómo es posible que se haya construido un muro de concreto en un lugar sagrado" "yo vi un río preso" "cuánta fauna y cuánta flora fue sacrificada para construir esta represa". Por esta razón, hemos insistido en combatir la racionalidad monocultural en la que se soporta la lógica desarrollista, como una posibilidad de resistencia.

Entonces, construir esa agenda política regional a la que aspiramos —gestionada a partir de redes que se movilizan entre lo local y regional— supone permanentes y profundos diálogos interculturales, a partir de los cuales los saberes de los diferentes grupos étnicos se exponen, comparten, reflexionan, cuestionan, se conflictúan, se incorporan. Hemos dicho también que esto supone comprender las distintas formas como los grupos étnicos son afectados en sus territorios, es decir, que no existe una única ni más aguda forma de afectación. En ese sentido, nos ocupa tanto el extractivismo como el desarrollo turístico que se soporta en la segregación racial y el turismo sexual que consume los cuerpos racializados, entre otros consumos de la diferencia. Ese diálogo me expone al otro —cuyo rostro he conocido y aspiro a seguir conociendo— en su vulnerabilidad, y

en esas complejas y variadas formas como el modelo de desarrollo vigente opera y nos vulnera. Esas afectaciones locales, entonces, se elevarán al estatus de un problema que nos interpela regionalmente.

Hemos visto cómo algunos maestros y maestras, líderes y lideresas, a partir de ese encuentro en la Sierra han llevado a sus espacios locales la reflexión sobre los problemas derivados de esta represa en un acto de asumir responsabilidades ético-políticas con el otro. Eso, para el caso de maestros y maestras, también ha supuesto enseñar de nuevo el tema del agua, no solo como recurso, sino también a partir de los significados que en torno al agua (ríos, arroyos) han construido los grupos étnicos. Para esto, los materiales producidos por los diferentes actores serán clave como herramienta que fortalece nuestras luchas territoriales.

Por último, consideramos que esa agenda política regional en construcción supone comprender las múltiples desigualdades que enfrentamos, que no solo se producen en clave étnico-racial, sino también de género, sexualidad, clase social. Es preciso entonces que los rostros de los sujetos que habitan esas desigualdades se hagan más visibles y que sus demandas se hagan audibles. Es un reto que enfrentamos en una segunda fase del proyecto: articular esas múltiples desigualdades y conflictos.

Entrevistas realizadas por el equipo de investigación

Nodo Sierra Nevada de Santa Marta

Camila, maestra nasa del Internado Wiwa (Atshintujkua, capital wiwa). (14 de mayo de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. San Juan del Cesar, La Guajira.

César, maestro wiwa del Centro Educativo de Cherúa. (12 de junio de 2017). Entrevistadoras: Jenny Ortiz Fonseca y Leidy Laura Perneth Pareja en Bernaka. Sierra Nevada de Santa Marta, jurisdicción del Cesar.

Emiliano, maestro wiwa del Centro Educativo de Cherúa. (12 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja en Bernaka. Sierra Nevada de Santa Marta, jurisdicción del Cesar.

Gerardo, maestro wiwa del Centro Educativo de Cherúa. (12 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja en Teyunque. Sierra Nevada de Santa Marta, jurisdicción del Cesar.

Miguel, maestro wiwa del Centro Educativo de Cherúa. (12 de junio de 2017). Entrevistadoras: Jenny Ortiz Fonseca y Leidy Laura Perneth Pareja en Bernaka. Sierra Nevada de Santa Marta, jurisdicción del Cesar.

Luis, maestro wiwa del Centro Educativo de Cherúa. (14 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja en Bernaka. Sierra Nevada de Santa Marta, jurisdicción del Cesar.

Yanis, maestra wiwa del Centro Educativo de Cherúa. (14 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja en Bernaka. Sierra Nevada de Santa Marta, jurisdicción del Cesar.

Nodo Sur de La Guajira

Norma, maestra wayuu del Centro Etnoeducativo Provincial. (26 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Barrancas, La Guajira.

Xiomara, integrante de la Organización Fuerza de Mujeres Wayuu. (26 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja y Jenny Ortiz Fonseca. Barrancas, La Guajira.

Yema, maestra afrodescendiente del Centro Educativo Roche de la Institución José Agustín Nieto. (27 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Barrancas, La Guajira.

Maritza, maestra de la Institución Educativa Luis A. Brito. (27 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Barrancas, La Guajira.

Lorenzo, maestro de la Institución Educativa José Agustín Nieto. (27 de junio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Barrancas, La Guajira.

Eulalio, líder del Consejo Comunitario Ancestral del Caserío de Roche. (5 de agosto de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja y Andrea García. Barrancas, La Guajira.

Gregoria, maestra wayuu de la Institución Educativa Montealvernia, sede Cerrodeo. (6 de agosto de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Barrancas, La Guajira.

Fabián, líder el Consejo Comunitario de Tabaco. (6 de agosto de 2017) Entrevistadoras: Leidy Laura Perneth Pareja, Jenny Ortiz Fonseca y Andrea García. Barrancas, La Guajira.

Beatriz, lideresa del Consejo Comunitario de Patilla y joven investigadora. (6 de agosto de 2017). Entrevistadora: Andrea García. Barrancas, La Guajira.

Joaquina, lideresa del Consejo Comunitario de Tabaco y joven investigadora. (6 de agosto de 2017). Entrevistadoras: Andrea García, Jenny Ortiz Fonseca y Leidy Laura Perneth Pareja. Hato Nuevo, La Guajira.

Nodo Cartagena

Armando, maestro negro de la Institución Educativa Santa María. (4 de julio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Cartagena.

Carmenza, joven investigadora de Cartagena. (12 de julio de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja.

Eliécer, líder de la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa. (13 de agosto de 2017). Entrevistadoras: Jenny Ortiz Fonseca y Andrea García.

Jairo, líder de la Mesa por la Defensa Territorial del Cerro de la Popa. (13 de agosto de 2017). Entrevistadoras: Jenny Ortiz Fonseca y Andrea García. Cartagena.

Sergio, joven investigador de Cartagena. (13 de agosto de 2017). Entrevistadora: Andrea García. Cartagena.

Marlene, maestra afrodescendiente de la Institución Educativa Santa María. (14 de agosto de 2017). Entrevistadoras: Leidy Laura Perneth Pareja y Jenny Ortiz Fonseca. Cartagena.

Roberto, maestro palenquero. (14 de agosto de 2017). Entrevistadoras: Leidy Laura Perneth Pareja y Jenny Ortiz Fonseca. Cartagena.

Berta, maestra de la Institución Educativa Liceo Bolívar (Cartagena). (15 de agosto de 2017). Entrevistadoras: Leidy Laura Perneth Pareja y Jenny Ortiz Fonseca. Cartagena.

Juna, maestra afrodescendiente de la Institución Educativa Pies Descalzos. (26 de agosto de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Cartagena. (Participante del grupo focal realizado en esta ciudad).

Carolina, maestra afrodescendiente. (26 de agosto de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Cartagena. (Participante del grupo focal realizado en esta ciudad).

Empera, maestra palenquera de la Institución Educativa El Redentor. (17 de diciembre de 2017). Entrevistadora: Leidy Laura Perneth Pareja. Cartagena.

Referencias bibliográficas

Abu-Lughod, Lila (mayo-agosto de 2012). Escribir contra la cultura. *Andamios. Revista de Investigación Social,* 9(19), 129-157.

Aguinaga, Margarita; Lang, Miriam; Mokrani, Dunia; Santillana, Alejandra (2011). Pensar desde el feminismo. Críticas y alternativas al desarrollo. En: Lang, Miriam y Mokrani, Dunia (Comps.). *Más allá del desarrollo* (pp. 55-82). Quito: Ediciones Abya Yala – Fundación Rosa de Luxemburgo.

Albán, Adolfo (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: Colonialidades circulantes y prácticas de re–existencia. En: Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (Comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.* Bogotá: Alcaldía de Bogotá – Universidad Pedagógica Nacional.

Alcaldía de Bogotá (2008). *Por una ciudad de derechos: Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales y transgeneristas –LGBT– y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital.* Bogotá.

Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias (2009). *Política pública de mujeres para la equidad de género en el Distrito de Cartagena 2008-2019. Cartageneras en pleno goce de nuestros derechos.* Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias.

______________. (20 de mayo de 2013). Decreto 0670 de 2013. Por el cual se determinan las Instituciones Educativas del Distrito de Cartagena donde se focalizan acciones orientadas a la construcción de Modelos educativos pertinente.

Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2012). *Lineamientos de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres*. Bogotá: Presidencia de la República.

Anzaldúa, Gloria (1989). La Prieta. En: Moraga, Cherríe y Castillo, Ana (eds.). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 157-171), Alarcón, Norma y Castillo, Ana (trad.). Estados Unidos: ISM Press/Editorial Ismo.

Anzaldúa, Gloria; Brah, Avtar; Coulson, Margaret; hooks, bell; Sandoval, Chela; Bhavnani, Khum-Khum; Mohanty, Chandra; Jacqui, Alexander; Levins, Aurora (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Arango, Luz Gabriela y Molinier, Pascale (2011). El cuidado como ética y como trabajo. En: Arango, Luz Gabriela y Molinier, Pascale (comps). *El trabajo y la ética del cuidado* (pp. 15-21). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – La Carreta Editores.

Archila, Mauricio y García, Martha Cecilia (2016). Sobre interculturalidad y nociones de desarrollo. En: Mauricio Archila. (coord.) Zohanny, Arboleda; Sergio Coronado et al. *"Hasta cuando soñemos". Extractivismo e interculturalidad en el sur de La Guajira* (pp. 117-157). Bogotá: Cinep/PPP, COLCIENCIAS.

Bello, Martha (octubre, 2003). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. *Revista Aportes Andinos, 7*. Recuperado de http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/04/doctrina38669.pdf

Benhabib, Seyla (2006). Introducción. Sobre el uso y el abuso de la cultura. En: *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.

Borrero, Camilo; Coronado, Sergio; García, Martha Cecilia; Múnera, Liliana; Torres, Johan (2010). En: Cinep/PPP, Pontificia Universidad Javeriana. Divergencia. Múltiples voces nombran lo político (pp.161-207). Bogotá: Corcas Editores. (2010). Voces que nombran lo político. Interculturalidades diversas, (pp. 161-207).

Boserup, Ester (1970). *Woman's role in economic development*. Nueva York: Routledge.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

________. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

________. (2000 a). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brower.

________. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu. Pierre [1997] (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

________. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Caicedo, José (2014). [Panel]. Los retos de la educación intercultural en contextos urbanos. Tensiones y debates en las dimensiones educativa, político – organizativa y administrativa. *Seminario Avances y retos de la educación intercultural en Bogotá*. Bogotá: Cinep/PPP, SED.

Caicedo, José y Castillo, Elizabeth (2008). *Educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE [Foro Latinoamericano de Políticas Educativas].

Caicedo, José y Castillo, Elizabeth (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Revista Nómadas, 33*, 109-127.

________. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Revista Nómadas, 44*, 147-165.

Castillo, Elizabeth y Rojas, Axael (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.

Castillo, Elizabeth (2003). Imágenes y representación de la diversidad cultural en la escuela urbana. En: *Memorias del 2.° Congreso Universitario de Etnoeducación. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (pp. 321-332). Popayán: Instituto Caro y Cuervo.

________. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía, 20*(52), 15-28.

________. (2011). La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes, 34*, 61-73.

________. (2016). Módulo currículo y poder, Diplomado en Educación Intercultural. Proyecto Educación Intercultural por la

Defensa de los Derechos de los Grupos Étnicos, Centro de Investigación y Educación Popular/Programa Por la Paz (Cinep/PPP). Relatoría.

________. (6 de octubre de 2014). *Educación Intercultural.* [Programa Radial Rompecabezas].

CEDAW–Asamblea General de las Naciones Unidas (1975). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* Recuperado de http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm

Cinep/PPP [Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz]. (2016). *Línea de base: El género y la diferencia sexual en las organizaciones sociales. Proyecto Educación intercultural por la defensa de los grupos étnicos.* (Documento sin publicar).

Cinep/PPP [Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz]. (2016). *Documento de caracterización, Institución Educativa Liceo Bolívar-Cartagena, Proyecto Educación Intercultural por la Defensa de los Grupos Étnicos.* (Documento sin publicar).

Colectivo CASA [Colectivo de Coordinación de Acciones Socio Ambientales]. (octubre, 2013). *Minería con "M" de machismo. Madre tierra con "M" de mujer. Percepciones femeninas sobre los impactos ambientales y los conflictos con la minería en comunidades indígenas campesinas*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación-Fundación Rosa Luxemburgo.

Collective Combahee River (1988). La declaración de la Colectiva Combahee River: Combahee River Collective. Una declaración feminista negra. En: Moraga, Cherríe y Castillo, Ana (eds.). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 172-184). San Francisco: ISM Press.

CRIC [Consejo Regional Indígena del Cauca]. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Colombia: El Fuego Azul.

Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. D.O. 41.214

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Articulo 68. Edición especial preparada por la Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, CENDOJ [Centro de Documentación

Judicial], BELM [Biblioteca Enrique Low Murtra]. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

________. (1991). Articulo 69. Edición especial preparada por la Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, CENDOJ [Centro de Documentación Judicial], BELM [Biblioteca Enrique Low Murtra]. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20 Colombia.pdf

________. (1991). Articulo 70. Edición especial preparada por la Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, CENDOJ [Centro de Documentación Judicial], BELM [Biblioteca Enrique Low Murtra]. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20 Colombia.pdf

Crenshaw, Kimberle (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. En Martha, Albertson y Roxanne, Mykitiuk. (eds.). *The Public Nature of Private Violence* (pp. 93-118). Nueva York: Routledge.

Cumes, Aura (2014). Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. En: Yuderkys, Espinosa; Diana Gómez y Karina Ochoa (eds.) *Tejiendo de otro modo: feminismo, y epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 237-252). Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Cunin, Elizabeth (2003). *Identidades a flor de piel.* Bogotá: IFEA [Instituto Francés de Estudios Andinos], ICANH [Instituto Colombiano de Antropología e Historia], Uniandes, Observatorio del Caribe Colombiano.

Curiel, Ochy (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En: Yuderkys, Espinosa; Diana, Gómez y Karina, Ochoa (eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 325-334). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Davis, Ángela (1981). *Mujeres, Raza y Clase*. Madrid: Akal.

De Ávila, Orlando (2008). Construyendo sospechas: imaginarios del miedo, segregación urbana y exclusión social en Cartagena

1956-1971. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica, 7.* Recuperado de http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/cuadernos_literatura/article/view/477/288

Departamento Nacional de Estadística. (s.f). La estratificación socioeconómica. Recuperado de https://www.dane.gov.co/index.php/69-espanol/geoestadistica/estratificacion/468-estratificacion -socioeconomica.

DNP [Departamento Nacional de Planeación]. (1984). Política sobre el papel de la mujer campesina en el desarrollo agropecuario. CONPES. Bogotá.

Díaz, Carlos (13 de abril de 2016). Institución educativa Ana María Vélez. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com.co/opinion/columna/institucion-educativa-ana-maria -velez-10405

Díaz, Héctor (1998). *La cuestión étnico – nacional*. México: Fontamara.

________. (2006). *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.

Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Duncan, Nancy (1996). *Bodyspace. Destabilizing geographies of gender and sexuality*. Londres – Nueva York: Routledge.

Escobar, Arturo (1998). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.

________. (1999). *El Final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: ICAN-CEREC.

________. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo.* Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.

________. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". *Cuadernos de Antropología Social, 41*, 25-38.

Escobar, Arturo; Mina, Charo; Machado, Marilyn y Botero, Patricia (2015). Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca. *Revista Nómadas, 43*, 167- 183.

Esguerra, Camila y Bello, Jeisson (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales, 49*, 19-32.

Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas.* Madrid, España: Akal.

Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

________. (2012). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. (Segunda edición). México: Siglo XXI.

Fuerza de Mujeres Wayuu (2015). *Tierra, territorio y carbón. Wounmainkat Territorio Wayuu (Kolompia):* Fuerza de Mujeres Wayuu, Instituto Promoción de Estudios Sociales.

García, Andrea (2017). Mujeres campesinas, afrodescendientes e indígenas en Colombia. Prácticas políticas y cotidianas del cuidado. Pensares y quehaceres. *Revista de Políticas de la Filosofía, 4,* 131-152.

________. (2017 a). Perspectivas de género y críticas del desarrollo. Apuntes desde la antropología y la teoría feministas. *Revista Javeriana, 83*(5), 32-37.

García, Néstor (1987). *Ni folklórico ni masivo ¿Qué es lo popular?* Recuperado en https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/garcia_canclini1.pdf

García, Martha y Zohanny Arboleda (2014). ¿Habrá reparación, justicia, verdad para las víctimas de las multinacionales?. *Revista Cien días,* 83, 43-47

García, Mauricio (s. f.). *Notas preliminares para la caracterización del derecho en América latina.* Recuperado de http://www.oas.org/juridico/spanish/mauricio_garc%C3%ADa_villegas.htm

Gargallo, Francesca (2012). Los feminismos comunitarios. En: Francesca, Gargallo. *Feminismos desde al Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos indígenas de nuestra América* (pp. 151-196). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Gil, Franklin (2008). Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad. En: Peter Wade;

et al. *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 485-512). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.

Granados, Margarita; Múnera, Liliana; Teherán, Sandra; Ramírez, Roberto; Ustate, Rogelio; Arregocés, Samuel; Naranjo, Julián; Rodríguez, Luisa (2015). *Bárbaros hoscos. Historia de la (des) territorialización de los negros de la comunidad de Roche*. Bogotá: Cinep/PPP.

Grosseberg, Lawrence (2006). Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*, 5, 45-65.

Gudynas, Eduardo (2011). *Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa.* En: Eduardo, Gudynas. *Más allá del desarrollo* (pp. 21-54). Quito: Ediciones Abya Yala – Fundación Rosa de Luxemburgo.

Hall, Stuart (1997). El trabajo de la representación. En: Stuart, Hall. (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-74). (trad.) Sevilla, Elías. London: Sage Publications, Recuperado de http: //metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf

________. (2010). El espectáculo del otro. Recuperado de http://www.ram-wan.net/restrepo/hall/el%20espectaculo%20del%20otro.pdf

Haraway, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza.* Madrid: Feminismos. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer.

Hill Collins, Patricia (1998). La política del pensamiento feminista negro. En: Marysa, Navarro y Catharine Stimpson.. (comps.) *¿Qué son los estudios de mujeres?* (pp. 253-312). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

hooks, bell. (1992). Devorar al otro. Recuperado de https://es.calameo.com/read/002488953af25e3052161

________. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En: bell, hooks; Avtar, Brah; et al. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 33-50). Madrid: Traficantes de Sueños.

Izquierdo, Beatriz (2014). *Interculturalización de la sociedad colombiana: un camino hacia las democracias interculturales.* Bogotá: Programa presidencial de asuntos étnicos.

Jiménez, Thelma (2007). *Rito y otros cuerpos (in) disciplinados en tres textos de Mayra Montero*. Recuperado de grad.uprm.edu/tesis/jimenezanglada.pdf.

Lauretis, Teresa (1989). *La tecnología del género*. En: Lauretis, Teresa. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction* (pp. 1-30). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. Recuperado de http://wiki.medialab- prado.es/images/b/b0/La_tech_del_genero_Delauretis.pdf.

Lemaitre, Julieta (2009). *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Ediciones Uniandes.

Lozano, Betty (2014). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. En: Yuderkys; Espinosa; Diana, Gómez y Karina, Ochoa, (eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 326-334). Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

Lugones, María (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política, 25*, 61-76.

Maffía, Diana (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero.* Buenos Aires: Feminaria Editoras.

Martín, Aurelia (2006). *Antropología del género, cultural, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: feminismos.

McDowell, Linda (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.

Mèlich, Joan (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). (s. d.): Ars Brevis. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/viewFile/295373/384032.

Mena, María (2009). La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para la enseñanza de la historia. *Historia del Caribe, 5*(15), 105-122.

Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Millet, Kate (1969). *Política Sexual.* Cátedra. Madrid.

MEN [Ministerio de Educación Nacional]. (2010). *Estándares básicos de competencias en lenguaje.* Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Molinier, Pascale (2010). *El trabajo del cuidado y la subalternidad.* Bogotá: Escuela de Estudios de Género – Universidad Nacional.

Montañez, Gustavo (2001). *Razón y pasión del territorio y el espacio geográfico.* Bogotá: Universidad Nacional.

Montañez, Gustavo y Delgado Mahecha, Ovidio (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía, 7* (1,2), 120-134

Moore, Henrietta (1991). *Antropología y Feminismo.* Madrid: Cátedra.

Moser, Caroline (1998). Planificación de género. Objetivos y obstáculos. En: Eliana, Largo. (ed.). *Género en el Estado, estado del género* (pp. 33-42). Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres.

Mosquera, Claudia (2016). Sitios e itinerarios de la memoria de la esclavitud en Cartagena de negros y negras: notas para conversar. En: UNESCO. *Proyecto Internacional ruta del Esclavo: resistencia libertad, patrimonio, Sitios de la memoria de la esclavitud en Cartagena de Indias –Una invitación a su recorrido–* (pp. 14-22). Cartagena de Indias: Ministerio de Cultura, Universidad Nacional de Colombia, UNESCO.

Múnera, Leopoldo (1988). *Poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Bogotá: IEPRI –CEREC– Universidad Nacional.

Nussbaum, Martha (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley.* (trad.) Zadunaisky, Gabriel. Buenos Aires: Katz.

ONU Mujeres (2014). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijín 1995*. Nueva York.

ONU [Organización de las Naciones Unidas]. [septiembre, 2007] (2014). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas del 2007. Perú: OIT.

OIT [Organización Internacional del Trabajo]. [1989]. (2012). *Declaración Número 169 de 1989 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.* Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314 .

Ortega, Piedad (2016). ¿Educación para el posacuerdo? Reflexiones sobre la posibilidad de una pedagogía de la memoria en escenarios escolares y comunitarios. Relatorías del I Seminario Regional de Educación Intercultural. Proyecto Educación Intercultural por la Defensa de los Derechos de los Grupos Étnicos. Cinep/PPP. Documento inédito.

Ortiz de Guitart, Anna (2007). Hacia una ciudad no sexista. Algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Territorios*, 16-17, 11-28.

Ortiz, Javier (2013). Cartagena: pobreza y exclusión. *El Heraldo*. Recuperado de https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/cartagena-progreso-y-exclusion-131636

________. (2016). *El incómodo color de la memoria. Columnas y crónicas de la historia negra*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Editorial Delfín.

________. (5 de agosto de 2017). A orillas del Caribe. *El Espectador*. Recuperado de https://www.elespectador.com/opinion/orillas-del-caribe-columna-706641

Oslender, Ulrich (2008). *Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ICANH, Universidad del Cauca.

Peláez, Aminta (2018). Mushaisha: afectaciones de la explotación del carbón en mi territorio. En: *Centro de Investigación y Educación Popular, Caminos Interculturales II,* 14-29. Bogotá: Cinep/PPP.

Pérez, Pablo (2010). Dar cuenta de la interpelación: inscripción de la alteridad y construcción del sujeto ético. *Revista Internacional de Filosofía,* 49. Recuperado de https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Dar%20cuenta%20de%20la%20interpelaci%F3n.%20Daimon49_2010.pdf

Pichardo, Beatriz (2006). La revolución verde en México. *Agraria, 4*, pp. 40-68.

Posso, Jeanny (2011). El proceso de socialización de la empleada doméstica: mujeres inmigrantes negras en Cali. En: Luz, Arango y Pascale, Molinier. (comps). *El trabajo y la ética del cuidado* (pp. 209.-227). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – La Carreta Editores.

Ramírez, María (2010). La antropología de la política pública. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 10*, 13-17.

Rengifo, Grimaldo (2005). *A mí me gusta la chacra. Ser Wawa en los Andes.* Perú: PRATEC [Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas].

Restrepo, Eduardo (1999). Territorios e identidades híbridas. En Juana Camacho y Eduardo Restrepo. *De montes, ríos y ciudades. Territorios e identidades de la gente negra en Colombia* (pp. 221-245). Bogotá: Fundación Natura, Ecofondo, Instituto Colombiano de Antropología.

Restrepo, Eduardo (2004). La biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las colombias negra. En: Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (eds). *Conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 271-299). Popayán: Universidad del Cauca.

Restrepo, Eduardo (2012). La cultura en la imaginación antropológica. En: Axel, Rojas. (ed.). *Intervenciones en teoría cultural* (pp. 21-52). Popayán: Universidad del Cauca. Popayán: Universidad del Cauca

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (enero-junio, 2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras, 12*(1), 157-173.

Rojas, Axel (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología, 47*(2), 173-198.

Rubin, Gayle [1975] 1986. El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política 'del sexo. En: Marysa, Navarro y Catharine Stimpson. (comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* (pp. 15-74). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

de Sousa Santos, Boaventura (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Universidad de Zulia-Venezuela, *4*, 17-39. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf

Scott, Joan [1986] (1990). El Género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: James, Amelang; et al. (eds.), *Historia y Género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Valencia: Alfons El Magnamin.

Segato, Rita (2006). Qué es un feminicidio. Notas para un debate emergente. Recuperado de https://www.nodo50.org/codoacodo/enero2010/segato.pdf

Solano, Idiana; Lenis, Medina; Sarabi, Luz Katherine; Galindo, Diana; Arregoces, Yoe; Ramírez, Roberto y Ustate, Rogelio (s.f.). Huellas del destierro: Memorias sobre la reducción del territorio de las comunidades afro en el Sur de La Guajira. Colombia: Cinep.

OWYBT [Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarua Tairona] y MEN [Ministerio de Educación Nacional]. (2012). *Modelo etno-educativo del pueblo Wiwa*. Valledupar, OWYBT y MEN.

Stolke, Verena (1992). ¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad? *Mientras Tanto*, *48*, 87-111.

Thompson, Edward [1979] (1984). La economía moral de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII. En: Edward Thompson *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* (pp. 63-134). Barcelona: Crítica.

Truh, Sojourner (1851). ¿Acaso no soy una mujer? Recuperado de http://www.mujerpalabra.net/conoce_a/pages/sojournertruth.htm.

Ulloa, Astrid (2004). La diferencia y el multiculturalismo, ¿un nuevo reconocimiento? En: Astrid, Ulloa. *La construcción del nativo ecológico. Complejidades paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia* (pp. 364). Bogotá: ICANH [Instituto Colombiano de Antropología e Historia] – Colciencias.

________. (2016). Feminismos territoriales en América Latina. Defensa de la vida frente a los extractivismos. *Revista Nómadas*, *45*, 123-139.

Urrea, Fernando; Reyes, José y Botero, Waldor (2008). Tensiones en la construcción de identidades de hombres negros homosexuales en Cali. En: Peter, Wade. et al. *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 279-316). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Universidad del Valle, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.

Vega, Renan (2005). *Los economistas neoliberales: nuevos criminales de guerra*. Bogotá, Colombia: Centro Bolivariano.

Viaña, Jorge (2011). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y sus usos estatales*. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Viveros, Mara (2004). El concepto de género y sus avatares. En: Carmen, Millán y Ángela Estrada. (eds.) *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Instituto Pensar – Pontificia Universidad Javeriana.

Viveros, Mara (2009). Sexualización de la raza y racialización de la sexualidad. *rev.latinoam.estud.fam, 1*, 63-81. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_4.pdf

________. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista, 52*, 1–17. Recuperado de http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_completo.pdf

Wade, Peter (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad crítica. Pedagogía de–colonial. En: Villa, Wilmer y Grueso, Arturo. (comps.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 44-63.). Bogotá: Alcaldía de Bogotá – Universidad Pedagógica Nacional.

Werner, Erik (2008). Homofobia y convivencia en la escuela. Diversidad sexual en Bogotá y en el ámbito escolar. En: Wilmer, Villa y Arturo Grueso. (comps.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 327). Bogotá: Alcaldía de Bogotá – Universidad Pedagógica Nacional.

Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

________. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas.* México: IPECAL [Instituto "Pensamiento y Cultura en América Latina"].

________. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, *9*(27), 355-366.

Zizek, Slavoj y Jameson, Fredic (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Este libro da cuenta de un proceso en el que siempre tuvimos nuestros lentes como investigadoras, mientras implementábamos las acciones de formación, acompañamiento e incidencia política desde nuestro lugar como asesoras pedagógicas del Cinep/PPP. Es por tanto un ejercicio reflexivo que buscó indagar las apropiaciones y tensiones, que supuso preguntarnos cómo se sitúan y "usan" estos sujetos en términos pedagógico-políticos, categorías como la identidad, la diferencia, la etnia, la raza, el género, la sexualidad y la clase social.

De acuerdo con los análisis emergentes en la investigación, nosotras sugerimos que apostarle a la educación intercultural con perspectiva de género, desde escenarios escolares y organizativos, supone abordar en términos conceptuales, políticos y metodológicos los siguientes asuntos:

- La relación de tensión que los sujetos establecen con las políticas públicas que atienden la diferencia, a las cuales acuden —o "deben" acudir— como sujetos de derechos en el marco del Estado multicultural y cómo interpelan en el escenario educativo —políticas y prácticas pedagógicas— las preguntas por las identidades, diferencias y la etnicidad.
- Las jerarquías de la diferencia —y las luchas que estas representan— entre los sujetos que ocupan lugares de subalternidad desde lo étnico, el género, la sexualidad, la clase social y los contextos urbanos–rurales que habitan.
- La reflexividad sobre las metodologías empleadas durante el proceso de formación, investigación y sensibilización.









